

**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
Институт музыкального и художественного образования  
Кафедра теории, истории музыки и музыкального исполнительства**

**РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К СЛУШАНИЮ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ  
У ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Выпускная квалификационная работа**

Квалификационная работа  
допущена к защите:  
Зав. кафедрой О.Е. Плеханова

\_\_\_\_\_  
(дата      подпись)

**Исполнитель:**  
Абдуллина Камилла Рамилевна  
Студентка группы МУЗ 15-02  
очного отделения

\_\_\_\_\_  
(подпись)

**Научный руководитель:**  
Заволжанская Ирина Юрьевна  
Доцент кафедры теории,  
истории музыки и  
музыкального исполнительства

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Екатеринбург 2019

## **СОДЕРЖАНИЕ**

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ К СЛУШАНИЮ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ</b>	
1.1. Интересы подростков как психолого-педагогическая проблема: общетеоретический подход.....	9
1.2. Психолого-педагогические особенности развития интереса подростков к академической музыке .....	24
1.3. Методы и приёмы развития интереса подростков к слушанию академической музыки в общеобразовательной школе.....	41
<b>ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ИНТЕРЕСА К СЛУШАНИЮ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ У ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ</b>	
2.1. Диагностика уровня развития интереса подростков к слушанию академической музыки (констатирующий этап) .....	60
2.2. Организация процесса по развитию интереса подростков к слушанию академической музыки в общеобразовательной школе (формирующий этап) ....	74
2.3. Анализ результатов работы по развитию интереса подростков к слушанию академической музыки в общеобразовательной школе (контрольный этап) .....	89
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>99</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ...</b>	<b>102</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ.....</b>	<b>110</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Наше время ознаменовано масштабными изменениями в различных областях жизни: общественно-политической, экономической, социокультурной и т.д. Технический прогресс XX-XXI вв. привел к развитию невероятных информационных технологий, мультимедиа, синтетических жанров и видов музыки – все это влияет на структуру музыкального восприятия у современных детей. В эпоху реформирования социокультурных отношений на повестке дня остро встала проблема развития у детей интереса как ведущего побудителя деятельности человека, как формы воспитания духовно-нравственного и художественно-эстетического вкуса к музыке.

Относясь к базовым эмоциям человека, будучи главным его мотиватором в работе и важнейшим элементом творческой деятельности, интерес является одной из ключевых категорий науки. Анализ литературы свидетельствует о том, что «интерес» – сложное и неоднозначное понятие, широко исследуемое современной педагогикой и психологией: это проявление умственной и эмоциональной активности человека (С.Л. Рубинштейн), избирательная направленность внимания (Н.Ф. Добрынин, Т. Рибо), активное познавательное отношение человека к миру (В.Н. Мясищев, В.Г. Иванов, Н.Г. Морозова) и др.. Но при всех вариантах трактовки суть интереса остаётся неизменной – он отражает потребности человека и его мотивацию к познанию.

Целенаправленное формирование интереса имеет важное значение в процессе воспитания и обучения. И теория, и практика, а главное – состояние культуры нашего времени сигнализируют о предпочтении молодежью искусства развлекательного, низкопробной музыкальной продукции, формирующей посредственный художественный вкус. В условиях коммерциализации культуры, смены идеалов и ценностей сама роль музыкального искусства сегодня неоднозначна: с одной стороны, оно интегрировано в духовную жизнь человека, а с другой – теле- и радиоэфир, обилие звуковых технологий превратили

его в обычный звуковой фон жизни, где зачастую музыка сомнительного художественного качества навязывается слушателю независимо от его выбора.

В результате значительная часть музыкальной культуры выступает элементом развлечения, а акцент на развлекательность музыки дезориентирует человека, в том числе детей. Академическая же музыка минимально представлена в пространстве современной массовой культуры и её значение в освоении общечеловеческих ценностей многими недооценивается. Сочетая в себе чувственное и интеллектуальное начала, академическая музыка, духовно наполненная, задаёт правильные ориентиры эстетического воспитания личности. Поэтому очевидной становится проблема развития интереса человека к академической музыке на современном этапе, когда классические музыкальные жанры и образцы академической музыки активно вытесняются из информационного поля, им трудно конкурировать с массовой увлеченностью эстрадой.

В условиях современной социокультурной ситуации с её прагматизмом, приоритетом экономических интересов, потерей нравственных ориентиров особой задачей общества и системы образования должна стать забота о духовном развитии детей и подростков. Однако школа сегодня, в первую очередь, направляет усилия на развитие их интеллектуальных способностей в ущерб духовно-нравственному и художественно-эстетическому развитию. Огромные воспитательные ресурсы искусства, в том числе музыкального, причем в своих лучших – классических – образцах, используются не в полной мере. В связи с этим повышается актуальность целенаправленного формирования у школьников интереса к академической музыке.

К вопросам, касающимся развития такого интереса, обращались в своих трудах Э.Б. Абдуллин, В.В. Алеев, Ю.Б. Алиев, Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева и другие. Вместе с тем недостаточно глубоко разработаны теоретические педагогические подходы о сущностных характеристиках интереса к академической музыке у подростков. Сегодня подростки предпочитают слушать музыку, которая не представляет большой художественной ценности. Это происходит

потому, что общение молодежи с музыкой носит стихийный бесконтрольный характер, а основным источником пополнения музыкального опыта является интернет. Уроки музыки не пользуются популярностью у подростков.

Авторы научных трудов и публикаций по проблеме развития интереса к музыке подчеркивают необходимость применения различных путей и форм для ее решения. Так, например, М.Ю. Самакаева видит успешное формирование музыкального интереса через развитие навыков полноценного восприятия музыки; А.И. Паламарчук подчеркивает необходимость использования различных видов музыкальной деятельности; Ю.Б. Алиев и Т.П. Плеснина направляют внимание на применение проблемно-творческого подхода; Л.А. Безбородова и Е.Н. Ценкова считают, что необходимо воспитывать слушательскую культуру.

В педагогической науке сложились теоретические предпосылки для изучения процесса формирования интереса к академической музыке у подростков. Анализу первой группы предпосылок посвящены философские, психологические, педагогические и музыкально-педагогические исследования, которые позволили раскрыть сущностные характеристики интереса к академической музыке у подростков: суть феномена интереса (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина); классификацию интересов (В.А. Крутецкий, А.Д. Макаров и др.); особенности интереса к музыке (А.Н. Гордейчук, А. Н. Сохор, Т.И. Затымина, В.И. Петрушин); функции интереса к музыке (Е.В. Боякова, Т.П. Плеснина).

Вторую группу предпосылок изучают психологи – их исследования о возрастных и психологических особенностях подросткового возраста (П.И. Бажович, В.С. Мухина, Д.И. Фельдштейн) во многом проясняют причины и обстоятельства, влияющие на развитие интереса подростков к слушанию академической музыки.

Третью группу предпосылок выявляют ученые, разработавшие педагогические модели процесса формирования и развития интереса к академической музыке у подростков (Н.М. Борытко, А.А. Глебова, М.К. Сергеева).

Анализ научной литературы, бесспорно, подчеркивает актуальность проблемы развития интереса к слушанию академической музыки у подростков. Решение этой проблемы требует многоаспектного и глубокого подхода – необходимо обосновать сущностные характеристики интереса к академической музыке, с учетом возрастных особенностей подростков выработать наиболее полные критерии оценки уровня развития их интереса к академической музыке, а также разработать комплекс мер по повышению этого интереса у юношества в условиях школьного обучения.

На основе анализа теоретической литературы и практического опыта нами выявлено **противоречие** между возрастающей потребностью общества в нравственно-этическом развитии личности подростка, предполагающем общение с академической музыкой и недостаточно обоснованными и эффективными формами, методами и приёмами организации этой деятельности в общеобразовательной школе.

Соответственно проблема исследования заключается в поиске и выборе наиболее эффективных методов и приемов по развитию интереса подростков к слушанию академической музыки в общеобразовательной школе.

**Цель** – выявить эффективность методов и приемов по развитию интереса подростков к слушанию академической музыки в общеобразовательной школе.

**Объект** – процесс развития интереса подростков к слушанию академической музыки.

**Предмет** – методы и приемы по развитию интереса подростков к слушанию академической музыки в общеобразовательной школе.

**Гипотеза** – процесс развития интереса подростков к слушанию академической музыки будет успешным, если рассматривать его в контексте цело-

ственного воспитания личности и применять педагогическую модель, включающую различные формы организации учебно-воспитательного процесса (учебную, внеучебную и проектную деятельность), а также соответствующие методы и приемы.

Цель и гипотеза работы обусловили необходимость решения следующих **задач:**

- раскрыть общетеоретический подход к проблеме интересов подростков;
- изучить психолого-педагогические особенности подростков и возможности развития их интереса к слушанию академической музыки;
- выявить оптимальные методы и приёмы по организации процесса развития интереса подростков к слушанию академической музыки в общеобразовательной школе;
- определить критерии, показатели и уровни развития исследуемого интереса у учащихся 6,7,8,10 классов МАОУ СОШ № 32 г. Екатеринбурга;
- апробировать на практике педагогическую модель по развитию интереса подростков к слушанию академической музыки, проанализировать степень ее эффективности, определить достоверность результатов исследования посредством методов математической статистики.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

1. Теоретические: анализ научно-методического наследия, изучение, сравнение и обобщение педагогического опыта.
2. Эмпирические: опрос, тестирование, наблюдение, анкетирование.

Теоретико-методологическую основу работы составили:

- взгляды отечественных и зарубежных психологов на процесс развития интереса к слушанию академической музыки у подростков (Л.С. Выготский, С.Г. Корлякова, Л.В. Школяр, Э. Торндайк и др.);

- методические рекомендации музыкантов-педагогов (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Б.М. Теплов, В.В. Медушевский и др.);

- работы, исследующие аксиологические аспекты музыкального искусства (А. Н. Сохор, Д.Б. Кабалевский, Л.В. Школяр и др.).

Практическая значимость исследования заключается в реализации педагогической модели развития интереса к слушанию академической музыки у подростков.

Опытная база исследования: МАОУ СОШ № 32 г. Екатеринбурга.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.



# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ К СЛУШАНИЮ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В данной главе на основе анализа теоретических источников рассматривается проблема развития интереса у подростков к академической музыке. Автором данной работы проанализированы труды психологов и педагогов по изучению интереса как психологической и познавательной категории. Выделены сущностные характеристики развития интереса к академической музыке у подростков, определены наиболее эффективные методы и приёмы.

## **1.1. Интересы подростков как психолого-педагогическая проблема: общетеоретический подход**

Мировая научная мысль уже давно и плодотворно изучает проблемы мотивации и развития интереса человека к разного рода деятельности. В отечественной педагогике существует немало теоретических концепций по этому вопросу. К примеру, Г.М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров определяют «интерес» как форму проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на опознавание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отображению действительности [33].

В том же ключе рассматривает интерес Морозова Н.Г., считая, что «интерес – это побудительная форма к мотивированной деятельности, отличающаяся проявлением познавательных потребностей и сосредоточением внимания на определённом предмете, явлении» [46, С. 58].

Крысько В.Г. трактует интерес как одну из характеристик личности – «избирательное, эмоционально окрашенное отношение человека к действительности» [39, С. 182].

Выготский Л.С. анализирует феномен интереса с позиции возрастной психологии, учитывающей специфику и структуру влечений и стремлений ребёнка [20].

Отправной точкой научного исследования в области познавательного интереса является признание того, что развиваются не только навыки и психологические функции ребенка (внимание, память, мышление и т. п.) — в основе психического развития лежит, прежде всего, эволюция поведения и интересов человека.

К осознанию этой идеи психология подошла только в последнее время. Ранее интересы отождествлялись то с умственной активностью и рассматривались как чисто интеллектуальное явление [21].

Э. Торндайк определяет интерес как стремление посвятить свои мысли и действия какому-нибудь явлению. «Чувство подъема, умственного возбуждения, притяжения к предмету называется интересом» [68, С. 39]. Развивая эту мысль, Э. Торндайк утверждал, что интересы могут быть прирожденными или приобретенными.

Р. Вудвортс считает, что способность человеческой психики приобретать новые механизмы, есть в то же время способность приобретать новые стремления. Механистическое представление о развитии интересов, которые сопровождают развитие навыков, возникающих как простые привычки, сквозит в основе этого учения об интересе [18].

Противоположную точку зрения выражает В. Мак-Дауголл. Он приходит к выводу, что в фундаменте всякого стремления и интереса лежит врожденное инстинктивное влечение, которое находит свое проявление в навыке. Таким образом, В. Мак-Дауголл решительно отрицает положение о том, что интересы приобретаются и возникают так же, как и навыки [41]. По сравнению с учением Э. Торндайка и Т. Вудвортса, теория В. Мак-Дауголла заключается в том, что все интересы, все побуждающие силы нашей деятельности врожденны и обусловлены биологической природой.

Выготский Л. С. считал, что «обе теории состоятельны в критической части, там, где они стремятся вскрыть ошибочность противоположного учения, и обе равно несостоятельны в позитивной части, равно бессильны в преодолении взгляда на поведение и на развитие интереса» [20, С. 11-12].

Новая постановка проблемы, которая описана ниже, свидетельствует, что, с одной стороны, правы те авторы, которые считают возможным приобретение или выработку новых стремлений и интересов, а с другой — есть доля правды и у сторонников позиции, гласящей, что не всякий навык сам по себе является собственным стремлением или собственным интересом.

С точки зрения обеих теорий остаётся неразрешённой проблема поведения и возникновения новых навыков и интересов в процессе психического развития. Преодоление ошибок обеих теорий и возможность нового подхода к проблеме интересов дает нам структурная теория интересов. Пытаясь подняться над крайностями обеих односторонних точек зрения, она ставит иначе — являются ли интересы исключительно врожденными, данными вместе с основными инстинктивными влечениями человека, или они приобретаются параллельно формированию новых привычек в процессе простой тренировки.

Интересы не приобретаются, а развиваются — в этом суть новой теории интересов. Ключевым ее понятием является именно развитие — тип движения и изменения в природе и обществе, связанный с переходом от одного качества, состояния к другому, от старого к новому.

В свете новой теории, включающей судьбу интересов в общий контекст онтогенеза, в ином виде предстает перед нами и проблема отношения биологического и социального в развитии интересов.

Указание на диалектическое решение вопроса содержится уже у Гегеля. Он полагал, что верный путь к решению состоит не в утверждении какой-либо одной стороны интереса, субъективной или объективной, а в признании сложного и нераздельного единства обеих сторон. Именно с этих позиций исходит и структурная теория [20].

По мнению Выготского Л.С. главнейший и самый существенный недостаток структурной теории интересов тот, что она не устанавливает различия между интересами и инстинктивными потребностями, не учитывает социально-исторической природы человеческих интересов. [20]. Подходя к интересам как к естественной, а не исторической категории, она рассматривает процесс развития интересов как аналогичный биологическим, органическим процессам созревания и роста, забывая, что потребности человека многократно преломляются сквозь призму сложных общественных отношений.

Итак, интересы представляют специфически человеческое состояние, отличающее человека от животных: развитие интересов лежит в основе всего культурного и психического развития человека, в том числе подростка.

Лучшим фактическим доказательством всего сказанного о природе человеческих интересов и их развитии, лучшим подтверждением достоинств структурной теории и наиболее убедительным опровержением ее заблуждений, лучшей наглядной иллюстрацией действительно научного учения об интересе является история развития интересов в переходном, т.е. подростковом возрасте [20]. Именно тогда, в течение пяти лет, происходят такие интенсивные и глубокие изменения в движущих силах поведения, которые совершенно отчетливо образуют особую линию развития, не совпадающую с линией развития самих механизмов поведения.

Прежде сформированные механизмы поведения продолжают существовать, новые возникают на их основе, а интересы, т. е. потребности, приводящие в движение эти механизмы, изменяются самым коренным образом. Не учитывая этого факта, можно не понять того, что в процессе развития подростка, в самую критическую его стадию, наблюдается обычно падение школьной успеваемости, ухудшение прежде установленных навыков. Именно в подростковом возрасте линия развития интересов и линия развития механизмов поведения отчетливо разъединяются.

Созревание и оформление известных жизненных влечений являются необходимой предпосылкой для изменений интересов подростка. Два этих процесса — созревание новых влечений и перестройка на этой основе всей системы интересов — отчетливо разобщены во времени и образуют начальный и конечный моменты единого по существу процесса развития [20].

Наконец, отношение субъективного и объективного моментов внутри самой структуры влечений и интересов, изменение внутренней системы потребностей и побудительной силы окружающих вещей находит отчетливое выражение в истории эволюции интересов переходного возраста.

Без понимания того, что все механизмы поведения подростка начинают работать совершенно иначе, т. е. при изменившейся системе внутренних интересов и системе побуждающих воздействий, исходящих извне, мы не сумеем понять те действительно глубокие изменения, которые происходят у подростка за этот период.

С одной стороны, отмирают старые интересы, в то же время появляются новые: подросток начинает интересоваться рядом новых для него вещей, но и теряет интерес к вещам, которые занимали его прежде. И этот особенно отчетливый, длительный, часто мучительный процесс отмирания детских интересов в переходном возрасте заполняет целую главу в истории развития интересов подростка. Вместе с тем свертывание старых интересов не сопровождается отмиранием и старых навыков, приобретенных в первом школьном возрасте и ранее, отмиранием старых механизмов поведения, сложившихся и оформившихся в детстве.

Некоторые психологи склонны отрицать серьезнейшие сдвиги в области интересов подростка. Такие авторы, как Т. Циген, возражают против установления отдельных фаз в переходном возрасте и полагают, что развитие в этот период совершается равномерно. Такая точка зрения означает не что иное, как отказ от понимания развития, которое претерпевают интересы подростка [20].

Характерная особенность современной психологии подростка — её попытка понять личность подростка не как вещь, а как процесс, т. е. подойти к ней динамически, а не статически, а это неизбежно связано с различением отдельных фаз и эпох в развитии интересов подростка. Главным в этом подходе является то, что основные фазы в развитии интересов совпадают с основными фазами биологического созревания подростка.

В этом отношении новую точку зрения, глубоко отличную от взглядов Т. Цигена, убедительно изложил О. Кро в работе о фазах в развитии подростка. Основной идеей его работы является вывод о том, что развитие не протекает равномерно и правильно, развитие подростка, в том числе и развитие его интересов, выступает как аритмическое движение. Фазы, из которых складывается аритмическое движение в период полового созревания, характеризуются не только рядом внутренних органических изменений, но и перестройкой всей системы отношений со средой [38].

Переход развития от одной фазы к другой непосредственно проявляется прежде всего в отмирании старых связей со средой. Поэтому мы можем отчетливо проследить в переходном возрасте как бы две основные волны в развитии интересов: волну появления новых влечений, создающих органическую основу для новой системы интересов, а затем и волну созревания этой новой системы.

В этой связи В. Петерс совершенно справедливо предложил различать в течение переходного возраста две основные фазы, из которых он называет первую фазой влечений, а вторую — фазой интересов [53]. Первая фаза характеризуется В. Петерсом как фаза отрицательного выявления интересов, фаза крушения авторитета, фаза повышенной раздражимости, возбудимости, утомляемости, быстрой и острой смены настроений, резких колебаний установок.

Разрушительная, опустошающая фаза, в продолжение которой подросток окончательно изживает свое детство, дала повод Л. Н. Толстому назвать этот период «пустыней отрочества» [68].

Период в целом характеризуется двумя основными чертами: во-первых, это есть период ломки и отмирания старых интересов и, во-вторых, период вызревания новой биологической основы, на которой впоследствии развиваются новые интересы.

Отмирание старых интересов и вызревание влечений названа В. Петерсом фазой влечений, что противопоставляется ее следующей фазе созревания — фазе интересов. Новая фаза, которая приходит на смену, характеризуется В. Петерсом наличием противоположных черт, именно вызреванием и установлением новых интересов. Для начала процесса характерно многообразие интересов, которое проявляет подросток, входящий во вторую фазу. Из такого многообразия формируется и укрепляется основное ядро интересов. Если вначале фаза развития интересов овеяна романтическими стремлениями, то в конце фазы происходит практический выбор одного наиболее устойчивого интереса, связанного с основной жизненной линией, избираемой подростком [53].

Если для В. Петерса на первом месте стоит пробуждение новых влечений на фоне отмирания детских интересов, то Ш. Бюлер на первый план выдвигает отрицание прежних интересов на фоне рождения новых влечений. Начало фазы Ш. Бюлер характеризует совершенно отчетливым снижением продуктивности и способности к деятельности. Вместе с этим снижением наблюдаются внутреннее недовольство, беспокойство, стремление к одиночеству, самоизоляция, иногда сопровождающееся враждебной установкой по отношению к окружающим [14].

Сходную характеристику этой фазе в развитии интересов дает и О. Тумлирц. Для него период полового созревания также начинается с фазы, центральным моментом которой является ломка прежде установившихся интересов. Это период столкновения различных психологических установок, период беспокойства, внутреннего и внешнего отрицания и протеста [70].

Таким образом, различные исследователи, несмотря на небольшие расхождения в некоторых формулировках, устанавливают наличие негативной фазы в начале переходного периода. Окончание фазы характеризуется основным симптомом — повышением успеваемости и продуктивности умственной деятельности. Наряду с пробуждением новых влечений, создающих биологическую почву для перестройки всей системы интересов, происходит перестройка и формирование интересов сверху, со стороны созревающей личности и мировоззрения подростка.

По мнению А. Б. Залкинда критический период неоднороден, в нем одновременно протекают три типа процессов, и каждый из этих типов требует своевременного и целостного учета [26]. Эти три типа процессов, из которых складывается критический период в развитии подростка, по А.Б. Залкинду, следующие: 1) нарастающие стабилизационные процессы, закрепляющие прежние приобретения; 2) совершенно новые, бурно растущие изменения; 3) процессы, приводящие к оформлению зарождающихся элементов взрослого человека. По мысли А.Б. Залкинда эта стадия оканчивает и закрепляет собой детство, она создает совершенно новое, и она же несет в себе элементы вызревания [26].

А. Б. Залкинд отмечает, что в переходном возрасте чрезвычайно осложняется проблема интересов. Можно совершенно твердо утверждать, что проблема воспитания и обучения в переходном возрасте — это проблема правильного построения возрастных интересов, возрастных доминант [26].

В этом отношении теоретический и практический интерес приобретает учение Э. Торндайка о педагогическом значении интересов. Его учение состоит из трех идей:

- воспитание связано с интересом в двух отношениях. Целью воспитания является создание известных положительных интересов и искоренение нежелательных. Воспитание интересов приобретает преимущественное значение по сравнению с воспитанием навыков, особенно в переходном возрасте, когда



основные установки будущей жизни в гораздо большей степени определяются оформлением интересов, чем завершительным развитием навыков;

- интерес присутствует и определяет механизм поведения подростка. Э. Торндайк наводит мысль на то, что всякая работа предполагает интерес. Никакая физическая или умственная работа без интереса невозможна. Проблема интереса в преподавании заключается не в том, будут ли дети учиться с интересом или нет, без интереса они никогда не учатся: вопрос в том, какого рода будет этот интерес, каков будет его источник;

- нельзя считать природу надежным проводником к идеалам воспитания как по отношению ко всем инстинктам и привычкам, так и по отношению к интересам. Поэтому необходимо изменять интересы, заменять их направление, переключать интересы из одной области в другую, воспитывать и создавать новые интересы [69].

В своём труде «Основные особенности переходного возраста» А. Б. Залкинд насчитывает несколько основных гнезд (групп) доминант или возрастных интересов, из совокупности которых складывается ядро интересов второй стадии. Первую группу интересов, или доминант, можно назвать эгодоминантной или эгоцентрической установкой подростка» [26].

По справедливому мнению А.Б. Залкинда у подростка существует своеобразная установка на даль, на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние. «Доминанта дали», как ее называет автор – специфически возрастная черта второй стадии переходного возраста. Задача педагога заключается в том, что исходя из личностного, затрагивая, насыщая личностное, надо переключать его на общественные рельсы; исходя из дальнего, из больших масштабов подростка, надо постепенно перестраивать его рабочие процессы, его интересы, включая их все более настойчиво в сегодняшнюю работу. Легко видеть, что названные доминанты двойственны и проявляются как в негативной, так и в позитивной фазе [20].

Таким образом, учеными-психологами развитие интереса в подростковом возрасте рассматривается как основа роста личности подростка. Вместе с тем развитие интересов подростка является не только психологической проблемой. Не менее важной является проблема педагогического сопровождения развития интересов подростка. В этом плане исключительное значение приобретает изучение познавательных интересов подростка.

Многие педагоги-методисты, обращаясь к дидактическим основам преподавания предметов, затрагивали проблему интереса. С разной степенью глубины они раскрывали его в русле решения развивающих и воспитывающих задач, искали его психологические обоснования и, опираясь на них, разрабатывали систему методических средств и приемов [80].

Интересы очень разнообразны, что позволяет исследователям данной проблемы разделить их на несколько видов.

В частности, В.И. Ковалевым предложена следующая классификация:

1. По содержанию (направленности):

- а) материальный (с подвидами);
- б) общественно-политический;
- в) профессионально-трудовой;
- г) познавательный: учебный, специально научный;
- д) эстетический;
- е) читательский;
- ж) спортивный и другие.

2. Непосредственный, опосредствованный:

а) непосредственный - интерес к самому процессу деятельности: процессу познания, в том числе - овладению знаниями, процессу труда, творчеству;

б) опосредствованный - интерес к результатам деятельности: образовательному цензу, приобретению профессии, служебному или общественному положению, ученому званию, материальным результатам.

3. По уровню действенности:

а) пассивный - созерцание;

б) активный - действие.

4. По объему (характеризует структуру интересов личности):

а) широкий - многим интересуется, глубоко разбирается;

б) узкий - любознательность, нет постоянного увлечения.

5. По глубине:

а) глубокий - стремление глубоко проникнуть в предмет познания, в совершенстве овладеть профессией;

б) поверхностный - легкомысленность в практике, верхоглядство в познании.

6. По устойчивости:

а) устойчивый - развитые способности и глубокое сознание своего долга и призвания;

б) неустойчивый - антипод первого, характерен взрослым и детям.

В реальной жизни все эти виды переплетены между собой [32].

Познавательный интерес, как интерес вообще, не представляет собой отдельного конкретного психологического процесса, каким являются, например, мышление, восприятие, память. «Познавательный интерес - это особая избирательная направленность личности на процесс познания; её избирательный характер выражен в той или иной предметной области знаний» [80, С. 7].

Интерес выступает как один из необходимых благоприятных факторов эффективного обучения. Так, К. Д. Ушинский писал: «учение, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в учении желание учиться, без которого он далеко не уйдет» [71, С. 14]. В работах Г. И. Щукиной интерес рассматривается как «мощный побудитель активности личности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной» [81]. То есть, компонентом познавательной активности необходимо считать интерес.

Учитывая современные ценности и требования, сформулированы Конституции РФ, в Законе об образовании, в ФГОС, определены основные принципы в организации учебно-воспитательного процесса [35,72,73]. Необходимость в создании условий интересного протекания учебного процесса, стремления искать глубокие отношения смысла учения, целей, эмоций – всё это выделяется как фундаментальные составляющие деятельности учителя на уроке.

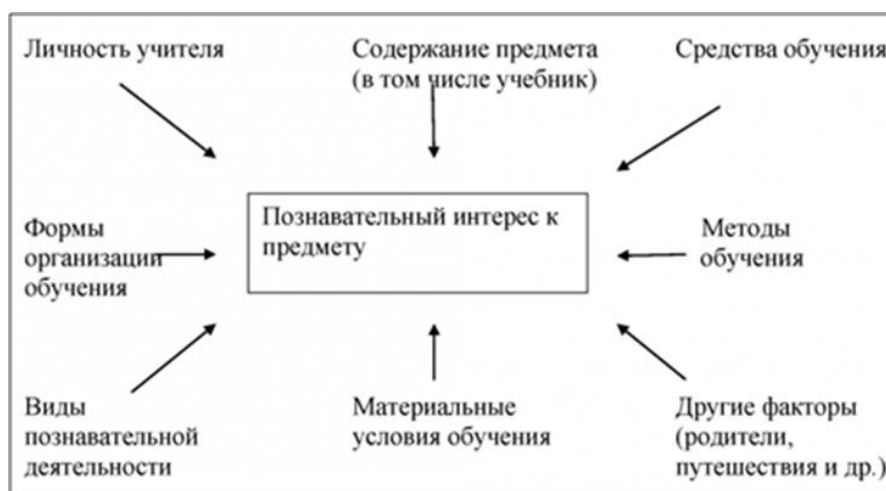
Интерес помогает сформировать личность, сопровождает и содействует развитию школьника. «Сделать учебный предмет интересным, — писал А. Н. Леонтьев, — это, значит, сделать действительным или создать вновь определенный мотив, а также создать соответствующие цели школьников» [31].

Что касается именно подростка, то его познавательная деятельность во многом зависит от самостоятельности, самоконтроле и самооценке. Следует отметить, что интерес также имеет различие в направленности учебной деятельности. То есть одни будут выбирать для своей деятельности разбор сущности тех или иных явлений, другие – стремиться к активному применению в практической деятельности полученных знаний. Все эти различия связаны с формированием у школьников мотивов учения.

«Интерес – мощный побудитель активности личности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной» [81, С. 14].

Структура познавательного интереса:

Рисунок 1



Педагогами-исследователями, а также практиками отмечаются следующие условия, соблюдение которых способствует формированию, развитию и укреплению познавательного интереса учащихся [85]:

Первое условие – максимальная опора на активную мыслительную деятельность учащихся.

Второе условие – развитие познавательных интересов и личности в целом. Оно состоит в том, чтобы вести учебный процесс на оптимальном уровне развития учащихся.

Эмоциональная атмосфера обучения, положительный эмоциональный тонус учебного процесса – третье важное условие. Создание благоприятной эмоциональной атмосферы познавательной деятельности учащихся – важнейшее условие формирования познавательного интереса и развития личности ученика.

Четвертое условие – благоприятное общение в учебном процессе. Эта группа условий отношения «ученик - учитель», «ученик - родители и близкие», «ученик - коллектив». Каждое из этих отношений может повлиять на заинтересованность ученика, как в положительном, так и в отрицательном направлении.

Щукина Г.И. выделяет стадии развития познавательного интереса:

- любопытство;
- любознательность;
- познавательный интерес;
- устойчивый познавательный интерес. [81]

Любопытство – элементарная стадия, обусловленная внешними, подчас неожиданными и необычными обстоятельствами. Занимательность может служить начальным толчком выявления интереса, средством привлечения интереса.

Любознательность – ценное состояние личности, характеризующееся стремлением человека проникнуть за пределы увиденного. На этой стадии

развития интереса, достаточно сильно выражены эмоции удивления, радости познания.

Познавательный интерес характеризуется познавательной активностью, ценностной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы.

По уровням устойчивости интереса в педагогической литературе, выделяют:

- ситуативный интерес;
- относительно устойчивый интерес;
- достаточно устойчивый интерес.

Именно устойчивый интерес, как мотив познавательной деятельности, способствует формированию и развитию его активности.

Говоря об интересах учащихся среднего звена в учебной деятельности, Г.И. Щукина отмечает, что источниками их стимуляции является содержание предмета, деятельность и общение [81].

«Реальный смысл учения определяется не целями, а мотивами, отношением школьников к предмету» - Н.Ф. Талызина [65, С. 27].

Мотивы - это внутренняя побудительная сила, заставляющая человека переходить к действию. В учебной деятельности - это желание, стремление школьников учиться.

Учебная деятельность, как и любая другая, определяется мотивами, выраженными через познавательный интерес. Существует несколько его уровней:

1) низкий уровень познавательного интереса: открытый, непосредственный интерес к новым фактам, занимательным явлениям, которые фигурируют в информации, полученной учеником на уроке. Этот уровень требует поиска, догадки, активного оперирования имеющимися знаниями, приобретенными способами. На этом уровне интерес находится на поверхности отдельных фак-

тов, но еще не проникает настолько в познание, чтобы обнаружить закономерности.

2) средний уровень познавательного интереса: интерес школьника к причинно-следственным связям, к выявлению закономерностей, к установлению общих принципов явлений, действующих в различных условиях.

3) высокий уровень, связанный не только стремлением к познанию закономерностей, теоретических основ, но и с применением их в практике, появляется на определенном этапе развития личности и ее мировоззрения [59].

Высокий уровень предполагает, что ученик испытывает сильный, глубокий и устойчивый познавательный интерес, который выступает как стержневой мотив учебной деятельности. Ему свойственны: увлеченность, сосредоточенность, интеллектуальная активность. Ученик со средним уровнем развития познавательного интереса увлекается некоторыми областями знаний, предпочитая не творческий, а поисковый вид учебной деятельности. Низкий уровень характеризуется слабым, неглубоким и неустойчивым познавательным интересом – ученик малоактивен и инициативен на уроке, никогда не отвечает по собственному желанию. Несистематическое выполнение домашних заданий снижает объем и качество приобретаемых знаний. Волевые качества не развиты – такой учащийся часто отвлекается, невнимателен при объяснении нового материала, предпочтение отдает репродуктивному виду учебной деятельности [15].

Таким образом, психологами и педагогами-исследователями развитие интересов в подростковом возрасте рассматривается как основа развития личности. Задачей учителя является создание педагогических условий для развития интересов подростка. В этом плане исключительное значение приобретает изучение возрастных особенностей подростков и формирование познавательных интересов.

## **1.2. Психолого-педагогические особенности развития интереса подростков к академической музыке**

Подростковый возраст многие психологи понимают как особый период онтогенетического развития человека, своеобразие которого заключается в его промежуточном положении между детством и зрелостью. Он охватывает длительный период жизни. Его начало приходится на 11-12 лет, а заканчивается по-разному: от 15 до 17-18 лет [57].

Выготский Л.С. предлагает рассматривать подростковый возраст с точки зрения интересов, определяющих структуру направленности реакций. Например, особенности поведения подростков (падение школьной успеваемости, ухудшение отношений с родителями др.) можно объяснить коренной перестройкой всей системы интересов в этом возрасте.

Эльконин Д.Б., называет подростковым возрастом период 11-17 лет, основываясь на критерии смен ведущих форм деятельности. Но подразделяет его на два этапа: средний школьный возраст (11-15 лет), когда ведущей деятельностью является общение, и старший школьный возраст (15-17 лет), когда ведущей становится учебно-профессиональная деятельность [82].

Следует отметить, что Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин рассматривали подростковый возраст как в норме стабильный, несмотря на то, что в реальности он может протекать весьма бурно. Временем, отделяющим подростковый возраст от младшего школьного и юношеского, Л.С. Выготский считал кризисы 13 и 17 лет. Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова рассматривают возраст 11-12 лет, как переходный от младшего школьного к подростковому периоду. Кризисом, отделяющим подростковый возраст от юношеского, Д.Б. Эльконин считает кризис 15 лет, а отделяющим юность от взрослости - кризис 17 лет [82].

Границы подросткового возраста не устанавливаются четко, у каждого подростка они индивидуальны. Наравне с понятием «подростковый возраст»



используется понятие «переходный возраст». В этот период подросток проходит великий путь в своем развитии: через внутренние конфликты с самим собой и с другими, через внешние срывы и восхождения он может обрести чувство личности. В данном возрастном периоде у ребенка закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок

Содержанием психического развития подростка становится развитие его самосознания. Одной из важнейших черт, характеризующих личность подростка, является появление устойчивости самооценки и образа «Я». Важным содержанием самосознания подростка является образ его физического «Я» – представление о своем телесном облике, сравнение и оценка себя с точки зрения эталонов «мужественности» и «женственности». Особенности физического развития могут быть причиной снижения у подростков самооценки и самоуважения, приводить к страху плохой оценки окружающими. Недостатки внешности (реальные или мнимые) могут переживаться очень болезненно вплоть до полного неприятия себя, устойчивого чувства неполноценности [57].

Подростку присуща сильная потребность в общении со сверстниками. Ведущим мотивом поведения подростка является стремление найти свое место среди сверстников. Отсутствие такой возможности очень часто приводит к социальной неадаптированности и правонарушениям. Оценки товарищей начинают приобретать большее значение, чем оценки учителей и взрослых. Подросток максимально подтвержден влиянию группы, ее ценностей.

Подростковый возраст таит в себе опасность кризисных явлений. Особенности развития познавательных способностей, интересов подростка часто служат причиной проблем в школьном обучении: неуспеваемость, неадекватное поведение. Есть и обратный пример – у некоторых подростков обостряется желание расширить не только кругозор, но и круг общения, активно участвовать в общественной жизни. В этом возрасте достаточно сильно проявляется

интерес к мировоззренческим вопросам, проблемам морали. Знание особенностей познавательной сферы подростка, круга его интересов очень важно учитывать, так как именно в это время появляются новые мотивы учения, связанные с профессиональными намерениями [57].

Переходный возраст нередко сопряжен с повышенной эмоциональностью, кризисами и конфликтами, трудностями адаптации к социальной среде. Психологические особенности подросткового возраста получили название "подросткового комплекса". Его проявления выражаются в чувствительности к оценке посторонних своей внешности, в том, что внимательность уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими - с показной независимостью, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами и распространенными идеалами - с обожествлением случайных кумиров.

Пик эмоциональной неустойчивости приходится у мальчиков на возраст 11-13 лет, у девочек - 13-15 лет.

Для подростков характерна полярность психики:

- целеустремленность, настойчивость и импульсивность;
- неустойчивость может смениться апатией, отсутствие стремлений и желаний что-либо делать;
- повышенная самоуверенность, безапелляционность в суждениях быстро сменяется ранимостью и неуверенностью в себе;
- потребность в общении сменяется желанием уединиться;
- развязность в поведении порой сочетается с застенчивостью;
- романтические настроения нередко граничат с цинизмом, расчетливостью;
- нежность, ласковость бывают на фоне недетской жестокости;
- характерной чертой этого возраста является любознательность, пытливость ума, стремление к познанию и информации, подросток стремится

овладеть как можно большим количеством знаний, но, не обращая порой внимания, что знания надо систематизировать [57].

Ведущей деятельностью в этом возрасте является коммуникативная. Общаясь, в первую очередь, со своими сверстниками, подросток получает необходимые знания о жизни [17].

Развитие интереса школьника к какому-либо предмету является одной из основных задач общеобразовательных учебных заведений. Н.К. Вексель считал, что любознательность является продолжением внимания, полагая, что именно «благодаря интересу открываются причинно-следственные связи во внимании, способствующие усвоению более сложных сведений» [80, С. 56].

Взаимосвязь интересов и способности к музыкальной деятельности была проанализирована Б.М. Тепловым [67]. В структуре интереса он выделяет способности, которые определяются природой музыки: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, музыкально-ритмическое чувство. Все три способности объединяются понятием «музыкальность», главным признаком которого является «умение переживать музыку» [67].

Мировая музыкальная педагогика и психология уже давно и всесторонне изучает феномен музыкальности (Ю.Б. Алиев, О. А. Апраксина, Л. Г. Арчажникова, Е. В. Боякова, и др.). В трудах многих исследователей сквозит проблема развития интереса к музыке (А. Н. Гордийчук, В. И. Петрушин, Н.Н. Гришанович, Н.Г. Морозова, А. И. Паламарчук, Т.П. Плесенина и др.). Многие педагоги рассматривают интерес как одно из важнейших составляющих организации педагогического процесса при обучении музыке (Ю.Б. Алиев, Л. Г. Арчажникова, К. Орф). Стоит согласиться с учеными, оценивающими интерес как избирательную направленность ребёнка при восприятии музыкальных произведений (А.Н. Гордийчук, В.С. Цукерман), а также с теми, кто связывал интерес с отношением подростка к музыкальному искусству (Н.Н. Гришанович, В.Л. Яконюк).

Для возникновения интереса необходимо наличие положительных эмоций. Выдающиеся психологи XX века Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн выявляют три уровня проявления эмоциональной сферы:

- органическая, аффективно-эмоциональная чувственность (начальный уровень), который связан с физическим чувством, обусловленным органическими потребностями: тоска, радость, тревога;
- предметные чувства (более высокий уровень), при которых человек осознает причину эмоциональных переживаний;
- мировоззренческие чувства (уровень, связанный с обобщенными чувствами): юмор, ирония, чувства возвышенного, творческого [60].

Педагогическая практика показывает, что возникновение интереса к определённому виду деятельности связано с выбором методов и средств педагогического воздействия на подростков.

Подросток, познавая музыку, открывает мир, который близок ему. Этот процесс носит двусторонний характер, с одной стороны это музыкальный язык, текст, а с другой - субъект, то есть тот, кто отражает. Т.А. Затымина отмечает, что, вступая во взаимодействие с музыкальным произведением, «подросток по сути пересоздаёт посредством различных приемов процесс отражения действительности» [27, С. 43].

По мнению Л.Г. Арчажниковой, «возникшие на основе общественных потребностей интересы и чувства побуждают человека к деятельности» [6, С. 50].

Для определения сущности интереса к академической музыке у подростков необходимо дать характеристику ключевого понятия «академическая музыка». Концепция развития концертной деятельности в области академической музыки в Российской Федерации на период до 2025 года определяет ее как "совокупность музыкальных жанров профессионального музыкального искусства письменной традиции, возникших и развивающихся на основе универсальной системы музыкального языка, вбирающей в себя традиции всех

национальных школ и являющейся достоянием мировой музыкальной культуры". Сохраняя преемственность к сформировавшимся ранее музыкальным жанрам и формам (опера, симфония, соната и т. п.), мелодическим и гармоническим принципам, академическая музыка чтит и развивает традиции, воспитывая у человека на своих высокохудожественных образцах прекрасный вкус. В более широком смысле слова академической музыкой можно считать ту, что написана, исполняется и изучается в сфере академического музыкального образования (консерваториях, академиях и т.д.).

Термин "академическая музыка" является родственным с широко распространенным термином "классическая музыка", однако, в отличие от последнего, является более точным в области своего применения. Так, если термин "классическая музыка" включает в себя качественный (лат. *classicus* - образцовый) и историко-стилевой аспект, то "академическая музыка" предусматривает именно типологический подход, в то время как в стилевом отношении включает самые разнообразные направления (например, додекафонию, минимализм, электронную и конкретную музыку).

Академическая музыка построена по определенным канонам, использует довольно жесткие формы и приемы, которые определяют «мейнстрим» музыкального образования. Классическая музыка в своей основе также академична, но ориентирована на ценностную составляющую. Согласно ей классическая музыка в широком смысле – образцовая, совершенная, достойна подражания, несущая в себе глубокое содержание и вызывающая переживания. В узком смысле – музыка, созданная композиторами в течение несколько веков, от средневековья до начала XX века – именно в это время человечество оказалось в состоянии осознать глобальные ее смыслы и выразить их исчерпывающе.

Под академической музыкой в нашей работе мы понимаем высокохудожественные образцы музыки, прошедшие проверку временем и написанные в

традиционных жанрах (симфония, соната, опера и т.д.) в различные исторические эпохи:

- средневековая музыка, IX-XIV вв. (Г. Машо, Д. Данстейбл, Перотин и др.);

- музыка эпохи ренессанса, XV-XVI вв. (Д. Палестрина, О. Лассо, Ж. Депре, Г. Дюфаи и др.);

- музыка эпохи барокко, XVII - первая половина XVIII века (А. Вивальди, И.С. Бах, Г.Ф. Гендель, Ф. Куперен, Дж. Перголези, А. Корелли и др.);

- музыка эпохи классицизма, XVIII – начало XIX века (И. Гайдн, В. Моцарт, Л. Бетховен);

- музыка эпохи романтизма, XIX в. (Ф. Шуберт, Ф. Шопен, Р. Вагнер, Ф. Мендельсон, Р. Шуман, В. Беллини, Дж. Верди, Г. Берлиоз, Н.А. Римский-Корсаков, П.И. Чайковский, С. Рахманинов и др.);

- музыкальный импрессионизм рубежа XIX-XX вв. (К. Дебюсси, М. Равель, Э. Сати, Э. Вилла-Лобос и др.);

- академическая музыка XX века с её полистилистикой (С. Прокофьев, И. Стравинский, А. Онеггер, А. Шенберг, Д. Шостакович, Б. Барток, А. Шнитке, Э. Денисов и др.).

Такая – хронологическая – классификация академической музыки, базируясь на историко-стилевых чертах, отражает всю эволюцию музыкального искусства, в которой главным мотиватором прогресса выступал именно интерес – как со стороны музыкантов-исполнителей, так и со стороны слушателей.

В разработке понятия «музыкальный интерес» большая роль принадлежит А. И. Сохору, он классифицирует музыкальный интерес по предметам (какой-то вид музыкального творчества, либо какой-то круг музыкальных произведений); по содержанию (общественные, личные); по носителю (коллективные, индивидуальные) [64].

Интерес к академической музыке – целостное динамическое образование личности подростка, включающее способность к эмоциональному воспри-

ятию произведений академической музыки и музыкально-эстетическую, творческую деятельность на уроках музыки и во внеурочное время [62].

Для того чтобы раскрыть сущность интереса к академической музыке у подростков, необходимо определить его функции. Исходя из содержания и специфики формирования интереса у подростков, можно определить следующие функции интереса к академической музыке: ценностная, когнитивная, регулятивная.

Ценностная функция «проявляется в формировании эмоционально-ценностного отношения, при котором подросток трактует классическую музыку как неотъемлемую часть мировой музыкальной культуры» [62, С. 183].

Слабое проявление ценностной функции характеризуется недостаточным приятием академической музыки. Подросток не отвергает полностью академическую музыку, но и не ощущает в ней личной ценности, значимости. При нормальном проявлении ценностной функции подросток переосмысливает эстетические достоинства, выбирает для себя близкие по образному наполнению произведения академической музыки.

Когнитивная функция «заключается в обогащении и систематизации знаний об особенностях академической музыки и понимание семантики языка музыки» [62, С. 183].

О важности воспитания «интеллектуально-развитого слушателя» говорил Б.В. Асафьев. «Музыка, осмысленная человеком, влияет на его отношение к миру, формирование эстетических принципов, на все его сознание. Она регулируется степенью эмоциональной вовлеченности субъекта» [7, С. 13].

Подросток, который предпочитает академическую музыку эстраде, часто подвергается насмешкам со стороны сверстников. Например, сторонники рэпа – этого, по сути, антимзыкального «продукта» современности, часто высмеивают любителей серьёзной классической музыки, упрекая их в увлечении забытыми жанрами и считая рэп-культуру достижением нашего времени. Они даже не предполагают, что этот жанр зародился много веков назад в Африке и

потом успешно перерабатывался композиторами-классиками XX века (например, Дж. Гершвиным в опере «Порги и Бесс»). Узнав об этом, любители рэпа начинают более уважительно относиться к сверстникам, предпочитающим академическую музыку.

Слабое проявление когнитивной функции выражается в разрозненных знаниях об сути и эволюции академической музыки, в неумении оперировать ее ключевыми понятиями (образ, стиль). Нормальное проявление характеризуется формированием знаний о специфике академической музыки, о её месте в мировой музыкальной культуре, использованием основных понятий в устных и письменных ответах. Большую помощь в овладении музыкальной терминологией оказывают практические занятия – именно в исполнительской деятельности наиболее полно развиваются музыкальные способности, так как в них «задействовано намного больше процессов психического отражения (в частности, зрительское восприятие, психомоторика)» [36, С. 81].

Регулятивная функция «проявляется в саморегуляции интереса к академической музыке, а также в творческой деятельности подростка» [62, С. 183]. Б.В. Асафьев отмечает огромное воспитательное значение творчества и подчеркивает его способность содействовать более глубокому освоению музыкального материала. [7].

Основной задачей регулятивной функции интереса к академической музыке является укрепление социального равновесия подростков. При слабом проявлении наблюдается нежелание участвовать в устном обсуждении произведений академической музыки, а также в письменном анализе прослушанного фрагмента. Нормальное проявление характеризуется активным участием подростка в совместном обсуждении прослушанной музыки.

Все три функции тесно взаимосвязаны между собой. Регулятивная функция взаимодействует с ценностной. По мнению Л.В. Выготского, «самой крепкой формой поведения является та, которая связана с эмоцией, так как



эмоциональная реакция оказывает существенное влияние на все формы нашего поведения» [19, С. 140].

Интерес к академической музыке проявляется через структуру, включающую в себя следующие компоненты:

- аксиологический (ценностное восприятие произведений академической музыки);

- гносеологический (осознанный выбор произведений академической музыки, анализ средств музыкальной выразительности: мелодия, ритм, темп, тембр и др.);

- рефлексивный (самостоятельная активность в поиске произведений академической музыки для прослушивания, обмен музыкальными коллекциями с педагогом и сверстниками).

Ценностная функция реализуется аксиологическим компонентом, который «отражает выбор и освоение высокохудожественных произведений, которые вызывают эмоциональный отклик». [62, С. 183]

Когнитивная функция дает возможность предположить наличие гносеологического компонента, который помогает полному и глубокому восприятию академической музыки.

Регулятивная функция реализуется рефлексивным компонентом, для которого характерна самостоятельная исследовательская активность в поиске произведений академической музыки для прослушивания.

В соответствии с вышеизложенным, можно выделить следующие существенные характеристики интереса к академической музыке у подростков:

- получение эмоционального удовольствия от общения с образцами академической музыки;

- способность самостоятельного соотнесения музыкальных произведений академической направленности с актуальными проблемами сегодняшнего дня;

- проявление исследовательской активности при выполнении творческих заданий на уроках музыки и во внеурочной деятельности.

Относительно интереса к академической музыке мы считаем возможным выделить следующие уровни:

- любопытство (низкий уровень), связанное с возникновением у подростков эмоционального отклика на звучащие образцы академической музыки; эмоциональный отклик на уровне любопытства характеризуется непродолжительностью;

- любознательность (средний уровень), с характерным проявлением познавательной активности к изучаемым произведениям академической музыки; при этом подросток стремится к пониманию музыкального языка, освоению жанров и стилей музыки;

- устойчивого интереса (высокий уровень), для которого характерны устойчивая положительная оценка академической музыки и активная музыкально-творческая деятельность [52].

Слушание серьезной музыки требует больших усилий, «поэтому на первоначальном уровне ученик не прилагает особых усилий к ее восприятию. Это элементарная эмоциональная реакция на звучание музыки, на внешний образ артиста, когда активизируется лишь верхний, обыденный уровень психики. А высший уровень, экзистенциальный – когда музыка проникает в каждую клетку тела, когда обращение с музыкой происходит на скрытых, подсознательных уровнях психики. На этом уровне постижение музыки помогает обогатить духовный мир человека, а также способствует пониманию высших смыслов в жизни. Истинное углубление человека в музыку – это погружение человека в себя, это воцарение в его духовном мире гармонии, покоя и любви. Такое восприятие обогащает человека» [74, С. 54].

Учитывая уровни развития интереса к слушанию академической музыки, можно определить некую модель развития интереса к академической музыке у подростков в общеобразовательной школе. Она складывается из трех

этапов: эмоционального, интеллектуального и деятельностного. На первом этапе важнейшей задачей является пробуждение у подростка эмоционального отклика на яркие фрагменты академических музыкальных произведений. Педагог всячески стимулирует эмоциональное отношение подростков к академической музыке, предлагая для слушания ее шедевры и приобщая учащихся к разнообразной музыкальной деятельности (выполнять творческие задания, активно музицировать с помощью учителя). Результатом данного этапа является достижение уровня любопытства (низкий уровень).

На втором этапе (интеллектуальном), целью которого является обогащение знаний в области академической музыки, подростки знакомятся с понятием выразительности музыкального образа, приобретают знания о композиторах и музыкантах в контексте эволюции академической музыки; эмоциональное восприятие произведения академической музыки становится всё более глубоким и длительным, усиливается творческая активность. Результат второго этапа – достижение уровня любознательности (средний уровень).

Целью третьего этапа, деятельностного, является активизация самостоятельности подростков в постижении академической музыки. Главная задача третьего этапа – повышение исследовательской активности; подростки начинают получать эмоциональное удовольствие от общения с произведениями академической музыки. Результатом третьего этапа является формирование устойчивого интереса (высокий уровень).

Для успешного развития интереса к слушанию академической музыки у подростков необходимы как организационные, так и педагогические условия. «Педагогическое условие - это целенаправленно созданная обстановка, в которой в тесном взаимодействии представлена совокупность психологических и педагогических факторов (отношений и средств), позволяющих педагогу эффективно осуществлять воспитательную или учебную работу» [50, С. 25].

По мнению исследователей И.Г. Афанасьева, А.В. Битуева, Н.А. Кириллова, «развитие музыкальной культуры, слушательского интереса включают в себя три элемента: эмотивный, когнитивный, поведенческий» [23, С. 67].

Рассмотрим сущность данных аспектов с позиции развития интереса подростков к слушанию академической музыки.

Первым условием обеспечения успешности развития такого интереса является осуществление поэтапного подхода (эмотивный, когнитивный, поведенческий) в освоении произведений академической музыки в процессе слушания с учётом возрастных возможностей подростков.

Эмотивный аспект, о чём речь шла выше, является организующим и направляющим ядром ценностного процесса, ему принадлежит решающая роль в развитии слушательского интереса, возникающего, прежде всего, через эмоцию. Д.Б. Кабалевский, указывая на значимость познавательного интереса к академической музыке, считает, что «он выражается в умении понять, почувствовать, осознать музыкальное произведение», то есть он глубоко эмоционален [29, С. 20].

Е.Б. Боякова, характеризуя сущность и педагогические условия развития интереса к музыке у подростков, определила его особенности. Она указывает на интерес как предпосылку формирования основ музыкальной культуры подростков, называя интерес формируемым личностным качеством, «содержанием которого является осознанное ценностное отношение к музыке» [13, С. 31].

Если подросток, слушая произведение академической музыки, сопереживает и стремится познать ее, то это произведение становится для него ценным. Эмотивный аспект обусловлен прошлым опытом подростка. Поэтому при отборе музыкального репертуара педагог должен учесть его ориентацию на развитие эмоциональной отзывчивости подростков. Делая упор на академическую музыку, он должен стремиться раскрывать ее содержание через её интонационную сущность. В целом, генеральной задачей педагога должна стать забота о расширении музыкально-слухового фонда учащихся, в том чис-

ле благодаря освоению (восприятию, осознанию) ими академической музыки, а также создание условий для накопления подростками музыкального опыта.

Когнитивный аспект включает актуализацию накопленных теоретических знаний при восприятии академической музыки и бережное отношение к музыкальному искусству. В когнитивный компонент входят все виды музыкальной деятельности, в том числе и восприятие музыки. П.М. Якобсон, исследуя проблему восприятия, выделил три стадии: первая стадия отличается не расчлененностью: слушатель получает лишь общее представление о музыкальном образе. Образ, возникающий у подростков на первой стадии музыкального восприятия, может быть незначительным по глубине. Задача педагога на этом этапе помочь подростку найти свое отношение к музыкальному произведению – понять, какие чувства вызывает у него эта музыка.

Вторая стадия музыкального восприятия связана с анализом прослушанного музыкального материала. На этой стадии учащийся стремится оценить и понять глубинное содержание музыки, найти скрытые смыслы, поэтому целесообразно вновь прослушать произведение целиком или в отрывках. Целостное восприятие, характерное для первой стадии, уступает место дифференцированному, осмысленному. Для этого педагог заостряет внимание подростков на том как, с помощью каких музыкально-лексических средств композитор передает содержание произведения.

Третья стадия музыкального восприятия – это повторное обращение к музыкальному произведению в целях рождения итогового художественного впечатления. На этой стадии восприятия происходит взаимодействие эмоциональных впечатлений от прослушанной музыки и осмысленное ее восприятие, связанное с глубоким анализом музыкальной ткани. Именно третья стадия обеспечивает творческое восприятие музыки, которое окрашивается личностной оценкой слушателя, его индивидуальным отношением [83].

Поскольку Л.С. Выготский считал, что «художественные эмоции — это думающие эмоции» [19, С. 120], постольку необходим синтез когнитивного

(познавательного) и эмоционального начала. Содержанием когнитивного компонента являются знания, полученные в процессе познания произведений академической музыки. Но это не только знания о законах музыки, но и знания нравственно-эстетического характера. Именно они помогают подростку ориентироваться в окружающем мире, помогают найти место в нём.

Поведенческий компонент определяется теми поведенческими реакциями, которыми сопровождается восприятие музыки. Зачастую они не осознаются подростком. Механизм их возникновения объясняется тем, что бессознательные образы, которые хранились в памяти, вступают в резонанс с воспринимаемой музыкой.

О.П. Радынова выделяет следующие элементы осознания музыкального произведения:

- потребность в музыке – отправная точка формирования ценностного отношения подростка к музыке. Возникает в насыщенной положительными эмоциями музыкальной среде, развивается с приобретением музыкального опыта;

- музыкальный вкус - способность наслаждаться музыкой, формируется в музыкальной деятельности;

- оценка музыки, сознательное отношение к своим музыкальным запросам, переживаниям, установкам, рассуждениям [58].

Таким образом, роль системности и поэтапности в развитии интереса к академической музыке очевидна. Поэтому возникает задача использования уже имеющегося в содержании образования материала, а также выявления, структурирования и дидактической обработки скрытого в нём потенциала. Необходимо искать такое содержание, которое отвечало бы потребностям современного общества, и при этом было бы значимым для педагога и ученика.

В организации учебного процесса педагогу необходимо учитывать психологические особенности подростков, определять уровни развития интереса к слушанию академической музыки и осуществлять его поэтапное формиро-

вание. Несомненно, эти условия являются определяющими. Но вместе с тем, следующим педагогическим условием развития интереса у подростков к слушанию академической музыки является организация музыкально-образовательной среды. В качестве условия развития среда выступает важнейшим средством процесса [1].

Среда — это то, что окружает нас: обстановка, социально-бытовые условия, а также люди, связанные между собой; это совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества; это социально-экономические, исторически сложившиеся условия жизни общества. «Среда в педагогическом понимании, микросреда — это мир взаимосвязанных предметов, явлений, людей, которые постоянно окружают подростка и обуславливают его развитие» [24, С. 40]. Задача педагога — максимально приблизить подростка к среде. В связи с этим важной проблемой становится создание музыкально-образовательной среды не только на уроках музыки, но и во внеклассной, внеурочной деятельности.

«Музыкально-образовательная среда — это воспитательно-образовательное пространство музыкальной культуры, эмоционально-нравственное воздействие которой является стимулом к формированию нравственных ценностей подрастающего поколения» [24, С. 40].

Одновременно следует отметить, что именно организация музыкальной деятельности есть одно из необходимых условий развития интереса подростков к академической музыке. Она предполагает различные формы общения школьников с академической музыкой. Музыкальная деятельность включает три составляющие: слушание музыки, музыкальная исполнительская деятельность и музыкально-творческая деятельность. Слушание как форму восприятия музыки мы рассмотрели выше. В сферу исполнительской деятельности подростков входят хоровое и ансамблевое пение, интонирование, музыкально-ритмические движения, игра на музыкальных инструментах, инсценировка песен. К музыкально-творческой деятельности подростков относится всё, что

включает импровизацию, способную развить их индивидуальность, открыть возможности для творческого самовыражения.

Таким образом, в развитии интереса к академической музыке у подростков необходимо учитывать:

- психологические особенности подросткового возраста;
- диагностировать уровни развития интереса к слушанию академической музыки;
- обеспечить системное и поэтапное развитие исследуемого интереса;
- создавать соответствующую музыкально-образовательную среду как на уроках, так и во внеурочное время;
- подходить к проблеме развития интереса к академической музыке у подростков с определения сущности интереса и его функций.



### **1.3. Методы и приёмы развития интереса подростков к слушанию академической музыки в общеобразовательной школе**

Богатая история мировой педагогики немало свидетельствует о заинтересованном поиске каналов эффективного обучения и воспитания, а также о понимании, в том числе, колоссальной роли интереса. Известный педагог Ян Амос Коменский один из первых выдвинул идею о привлекательном обучении и об учете интересов детей. В своей книге «Великая дидактика» он указал на то, что «методы обучения должны доставлять детям больше досуга, радости и прочего успеха, чтобы воспламенять жажду знаний и пылкое усердие к учению. Хороший ученик, - считал он, - будет сгорать от нетерпения учиться, не боясь никаких трудов» [34, С. 11]. Это точная трактовка Каменского роли интереса у учащихся к определённому виду деятельности на уроке, в части слушания академической музыки, свидетельствуют следующие признаки: активное включение в деятельность, жадная восприятие материала, сильная сосредоточенность на заинтересовавшем материале, преобладание произвольного внимания, возникновение вопросов.

К эмоциональным проявлениям детей, которые свидетельствуют о наличии интереса, по мнению Махмутова М.И., относят:

- эмоции удивления;
- чувство ожидания нового;
- чувство интеллектуальной радости;
- чувство успеха [44].

Формированию интереса способствует показ учителя: выразительное исполнение им отрывков из музыкальных произведений, стихов, которые создают то положительное эмоциональное переживание, «зацепившись» за которое можно воспитать подлинный интерес к предмету. Этой же цели служат историко-научные знания, пересказ интересных фактов из содержания произведений, посещение выставок, музеев, театров, концертов, особенно, если в

таком посещении участвуют учителя, родные и близкие подростков. Активное музицирование (вокально-хоровое или инструментальное, причем на разных инструментах) также помогает развитию исследуемого интереса на уроках музыки. Например, это может быть игра в ансамбле с учителем.

Особое значение для формирования интереса имеет «ситуация успеха». Для ее организации необходимо помнить, что важно, с каким трудом добыт успех. Слишком лёгкая работа, хотя и приводит к успеху, но не даёт настоящего удовлетворения; слишком трудная работа, приводя к успеху и отрицательным эмоциям, не способствует возникновению интереса.

В настоящее время широкое распространение получило проблемное обучение, при котором учитель, опираясь на знание закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведёт целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей и познавательных потребностей [44].

Само название «проблемное обучение» связано не столько с этимологией, сколько сущностью понятия. Новые знания для учащихся всегда проблемны, методы же усвоения могут быть проблемными и репродуктивными. В результате поисковой деятельности формируется опыт творческого усвоения знаний, а важнее то, что происходит усвоение способов творческой деятельности. Проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение ученика, возникающее тогда, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс.

Особенность деятельности учителя по организации проблемного обучения заключается в том, что основным приёмом преподавания учитель использует не объяснение материала, а постановку вопросов, познавательных задач, учебных заданий, содержащих проблемы.

Применение проблемных методов на уроке музыки очень трудоёмко – оно требует от педагога гораздо больших затрат времени и сил, нежели ис-

пользование традиционных методов: дети должны обдумать ответ на вопрос, высказаться, найти вариант выполнения задания [44].

Созданию проблемных ситуаций на уроке музыки способствуют приёмы, побуждающие детей к сравнениям, сопоставлению, поиском аналогии. Например, сопоставление «живого» звучания и аудиозаписи, сравнения двух-трёх контрастных между собой произведений.

Словесный метод также может быть в той или иной степени проблемным, если побуждать детей к сравнениям, выражением предпочтений, самостоятельным высказыванием (о характере музыки, жанровой принадлежности музыкального произведения, связи характера музыки со средствами музыкальной выразительности).

Готовясь к уроку, педагог отбирает приемы, с помощью которых предлагает решить поставленные задачи. Однако их применение должно быть гибким. По ходу урока педагог следит за деятельностью детей, оценивает их реакции, учитывает степень заинтересованности и внимания.

По мнению Н.М. Черноиваненко, интерес к музыке зависит от привлечения интересной (необычной) познавательной информации, связанной с жизнедеятельностью авторов и историей создания произведений. Например, у учащихся вызывает интерес сообщение педагога о том, что русский композитор А. П. Бородин был ещё одновременно известным учёным химиком, что В. Моцарт, будучи трехлетним ребенком, уже сочинял свои первые произведения. Ребята с большим интересом воспринимают седьмую симфонию Д.Д. Шостаковича, когда узнают, в каких тяжёлых условиях было написано это произведение [77].

Воздействуя, музыка способна волновать, радовать, вызывать к себе интерес. Радость и печаль, надежды и разочарование, счастье и страдание – всю эту гамму человеческих чувств, переданную в музыке, учитель должен помочь детям услышать, пережить и ощутить. Но параллельно следует активизировать у подростков и познавательный интерес – к внутреннему «устройству»

музыки. Вот на таком балансе «эмоционально-рационального» возможно пробудить интерес подростков к академической музыке. Для этого надо грамотно организовать сам процесс слушания такой музыки [77].

В процессе слушания музыки можно использовать широкий спектр **методов активизации восприятия академической музыки**.

Метод эмоциональной драматургии (Д. Б. Кабалевский, Э. Б. Абдуллин).

В его основе – идея «урок музыки - урок искусства». Суть метода заключается в том, чтобы мыслить и проводить каждый урок по законам музыкальной драматургии, где есть:

- интродукция, вступление (завязка);
- композиция, сочетающее контрасты и сходство разных по характеру произведений, видов музыкальной деятельности учащихся и форм работы (развитие);
- эмоционально-эстетическая кульминация, связанная на уроке со слушанием или исполнением (сольно, т.е. самостоятельно или в ансамбле с педагогом, одноклассником) яркого художественного произведения;
- завершение (кода) урока произведением определенного настроения и характера, логически завершающую общую музыкальную композицию урока [1].

Метод контрастных сопоставлений (О. П. Радынова) способствует осознанности восприятия музыки, создания проблемной ситуации, углубляет эмоциональную отзывчивость на музыку, развивает воображение и творчество человека.

В основе этого метода – система заданий, в которых сравниваются контрастные произведения этого жанра, пьесы в пределах одного настроения (определение оттенков), интонации музыки и речи, различные интерпретации одного произведения (оркестровое и сольное звучание, варианты исполнительской трактовки на фортепиано, т.е. множественные аранжировки) [58].

Метод сопереживания (Н. А. Ветлугина). Этот метод направлен на развитие эмоционально-чувственного опыта подростка, пробуждение в детях внутреннего сопереживания, открытие детям искусства как сокровищницы духовности, аналогию которых ребёнок найдёт в собственном внутреннем мире [16].

Метод интонационно-стилевого постижения музыки (Е. Д. Критская) обеспечивает представленность в содержании музыкальных занятий различных пластов музыкальной культуры в интонационно-образных сопоставлениях, эпохальных, национальных, индивидуальных стилей. Также этот метод способствует выявлению традиций и новаторства, преемственности и развития искусства. Метод направлен на становление музыкально-слухового опыта школьников на основе интонации [63].

Развитие интонационно-слухового опыта учащихся лежит в углубленном осмыслении каждого произведения. Б. В. Асафьев считал, что, если музыка не услышана, не надо браться за анализ. «Услышать – это уже понять. Услышать – значит «приучать» слух к усвоению музыки как процесса интонирования, так и живой речи, обращенной к слушателю» [7, С. 13].

Формирование у школьников представления об интонации как "ядре" музыкальной мысли, способствует развитию более тонкого и глубокого музыкального восприятия. Музыкальная интонация сравнивается с речевой. Однако музыкальная интонация отличается большими выразительными возможностями. Необходимо, чтобы школьники ощущали и осознавали выразительные и изобразительные содержание музыкальной интонации.

Л. Бернстайн считал, что услышать – это значит вступить в диалог с композитором, как бы ответить на его вопросы, звучащие в самой музыке [9]. Кроме того, в процессе слушания музыки отличить сочинение одного композитора или исторического периода от другого можно по стилевым чертам. Понимание закономерностей стилей как «обычаев», на которых подобно словес-

ному языку держится язык музыкальный, чрезвычайно важно для восприятия и оценки художественного произведения.

#### Метод размышления о музыке (Д. Б. Кабалевский).

Метод направлен на личностное, творчески-индивидуальное усвоение учащимися духовных ценностей. Использование этого метода подразумевает не усвоение учащимися готового знания, а выбор проблемы учителем и предъявление ее для самостоятельного решения ученикам [29].

#### Метод моделирования художественного образа (А. А. Пиличяускас)

Этот метод является одним из методов познания художественного образа произведения, его содержания в целом. Суть в том, что слушатель ведёт диалог исторических эпох, национальных культур; беседует с композитором как режиссёр, ожидающий его «совета» для очередной мизансцены действующих лиц; дискутирует об осознанном личностном смысле сочинения с другими слушателями и т. д. [55]. Возникает взаимодействие личностей, субъектов. Общение ведется не по поводу музыки, а благодаря ей. Цель такого общения – гармонизация духовности человека.

При моделировании художественного образа и его обсуждения возникают ситуации, которые заставляют слушателя определить свою позицию по отношению к действующим лицам сюжета, оценить их идеалы, принципы, мировоззрение. Благодаря моделированию художественного образа, общение с музыкой из пассивного времяпрепровождения должно стать напряженным эмоционально-интеллектуальным трудом для каждого слушателя.

Целью познания художественного образа при моделировании становится сам человек, вернее – его позиция и взаимосвязь с предметами живой и неживой природы, с другими людьми, с обществом.

#### Метод создания композиций (Д. Б. Кабалевский, Л. В. Горюнова).

Метод нацелен на объединение разных форм общения, учащихся с музыкой (слушание музыки, хоровое и сольное пение, игра на музыкальных ин-

струментах) при исполнении одного произведения. Данный метод позволяет ввести всех учащихся в активную музыкальную деятельность [29].

Метод моделирования художественно-творческого процесса (Л.В. Школяр), направленный на развитие творческих способностей ребёнка. Л.В. Школяр справедливо отмечает: «Очень важно, чтобы уже в школе ребёнок состоялся как личность, как музыкант, проходя по смыслу весь путь становления музыканта, мучаясь теми же проблемами, которыми жили и мучились уже состоявшиеся музыканты композиторы, исполнители, слушатели» [79, С. 22]. Этот метод требует самостоятельности в творчестве, способствуют развитию способности к индивидуальному слушанию и творческой интерпретации. Задача учителя – смоделировать творческий процесс, чтобы ребёнок заглянул в себя, увидел себя с позиции другого человека. Только пройдя путь творца, человек может понять, как сочинять мелодию, как исполнять музыку, как её слушать.

#### Метод уподобления характеру звучания музыки (О.П. Радынова)

Метод предполагает активизацию разнообразных творческих действий, направленных на осознание музыкального образа. Виды уподобления звучанию музыки могут быть различными:

- моторно-двигательный;
- тактильный;
- словесный;
- вокальный;
- мимический;
- темброво-инструментальный;
- интонационный;
- цветовой.

Главное – не забывать, что в музыкальном обучении важно постижение музыки через интонацию, через другие виды искусства, жизненный и эстетич-

ческий опыт человека. Метод уподобления характеру звучания музыки направлен на развитие художественного мышления [58].

Метод музыкального обобщения (Д.Б. Кабалевский, Э.Б. Абдуллин).

Метод предполагает становление у учащихся системы знаний, развитие осознанного отношения к музыке.

Э.Б. Абдуллин определяет ряд последовательных действий этого метода:

- активизация музыкального, жизненного опыта школьников с целью введения в тему или углубления;
- ознакомление с новыми знаниями посредством чётко поставленной учителем задачи (проблемы), совместного решения её с учащимися и формулирования учащимися вывода;
- закрепление знания в различных видах учебной деятельности [1].

В силу направленности методы обобщения на развитие художественного мышления Д.Б. Кабалевский считал данный метод основным в музыкальном обучении школьников [29].

Метод «забегания» вперед и «возвращение» к пройденному (Д.Б. Кабалевский, Э.Б. Абдуллин) направлен на формирование у детей целостного представления о музыке. В программе Д.Б. Кабалевского данный метод реализуется на нескольких уровнях связи между этапами обучения (классами), темами четвертей и музыкальными произведениями в процессе освоения.

Метод создания художественного контекста (Л.В. Горюнова).

Метод направлен на развитие музыкальной культуры школьников через «выходы» за пределы музыки (в смежные виды искусства, историю, природу, жизненные ситуации и образы), создание богатой художественно-педагогической среды. Данный метод даёт возможность представить музыку в богатстве её разнообразных связей, понять сходство и отличие от других видов искусства и сфер общественного сознания.

Метод порождающего анализа (М.С. Красильникова).



Данный метод формирует у школьников способность проектировать, моделировать стратегию драматургического развития как «музыкальной истории» в целом, так и отдельных ее «героев». Впервые в массовой школе при работе с крупными музыкальными произведениями стало возможно перенести акцент с анализа услышанного – на моделирование последующего развития, и не только на вербальном, но интонационно-звуковом уровне; активно включать в этот процесс способность ребенка предчувствовать, предвосхищать события, на его интуиции и фантазии.

Метод эмоционального воздействия (Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко).

Разные способы стимулирования музыкальной деятельности применяются для создания той эмоционально-творческой атмосферы, которая необходима для уроков музыки. Метод эмоционального воздействия предполагает умение учителя выражать свое отношение к музыкальному произведению разным словом, мимикой, жестами или, например, тембром голоса, способным меняться в зависимости от характера и настроения музыки – тепло и нежно рассказывать о колыбельной, сурово и мужественно – о патриотической песне [77]. Все выразительные приемы учитель применяет для усиления эмоционального воздействия музыки и обогащения впечатлений учащихся.

Эффективность метода всегда зависит от взаимоотношений между учениками и учителем (в идеале – доверие и понимание), а также от авторитета педагога (колоссальную роль в этом может сыграть его живое музицирование).

Музыкальное восприятие - сложный процесс, в основе которого лежит способность слышать, переживать музыкальное содержание, как художественно-образное отражение действительности. Слушатель как бы "вживается" в музыкальные образы произведения. Однако почувствовать в музыке настроение - это ещё не всё, важно осмыслить идею произведения. Строй адекватных

мыслей и чувств, понимание идеи возникают у слушателя благодаря активизации его музыкального мышления [77].

Итак, восприятие музыкальных образов происходит благодаря своеобразной творческой деятельности слушателей, так как включает их собственный опыт. В результате идея произведения воспринимается как нечто сокровенное. Именно поэтому музыковеды утверждают, что слушать музыку так, чтобы слышать её – это напряжённая работа сердца, ума и особое творчество [77].

Для того чтобы произведение вошло в музыкальный опыт ребенка, необходимо его прослушать более одного раза. Выделяют следующие этапы формирования восприятия музыкального произведения:

- знакомство с произведением (вступительное слово учителя, "живое" исполнение или слушание музыки в записи);
- его анализ (восприятие отдельных эпизодов, концентрация внимания учащихся на выразительных средствах музыки);
- восприятие произведения на более высоком уровне - на основе данных проведенного анализа и полученного опыта;
- восприятие произведения на последующих уроках, сравнение его с новыми музыкальными образцами.

Создать на занятиях атмосферу погружения в мир музыки способствует художественный анализ произведения. При таком анализе внимание подростков должно обращаться на основные музыкальные образы произведения и их мелодическую суть (интонации, мотивы, фразы). При этом обращается внимание учащихся на главную драматическую линию развития художественного образа, контрастность эпизодов и смену настроений, на то, какими выразительными средствами композитор создает определенный колорит звучания. Цель такого анализа – будить творческую фантазию подростков, помочь им создать мир образных ассоциаций, воспитывать культуру восприятия музыки, учить размышлять.

Анализ произведения подготавливает почву для повторного его восприятия уже на более высоком эмоциональном уровне. Это очень важно, ибо, в единстве сознательного и эмоционального делается акцент на эмоциональной стороне восприятия. Музыка нужна для того, чтобы «наслаждаться» ею [49].

Наряду с устоявшимися методами и приёмами в современных условиях стали появляться новые. Такие как:

«Микс-метод» – традиционный метод сравнения, адаптированный для урока музыки в старших классах. Предлагается подросткам два варианта звучания академической музыки: в оригинальном звучании и в современной обработке. После прослушивания двух образцов учащимся предлагается сравнить их между собой. Большинству подростков современное звучание академической музыки кажется более интересным благодаря использованию модных музыкальных инструментов (например, электронной гитары, которая делает звучание произведения более энергичным). Однако при разборе авторского замысла подростки обращают внимание на его явное искажение в современной аранжировке (например, в половецких плясках и хоре «Улетай на крыльях ветра» из второго действия оперы «Князь Игорь» А. Бородина рэп придает музыке колорит XXI века, но сильно искажает образ половецких девушек).

В. Я. Семёнов предлагает использовать метод сравнения оригинального и современного звучания произведений академической музыки только на этапе ознакомления, для возникновения у подростков любопытства к звучащей музыке. Его исследования подтверждают, что при детальном сравнении учащиеся отдают предпочтение оригинальному звучанию [62].

«Ремикс-метод» – метод, предполагающий самостоятельную обработку музыкального произведения. Обработка классической музыки осуществляется двумя способами: с помощью возможностей электронного пианино с функциями синтезатора звуков и автоматической гармонизации мелодии и с помощью компьютерной программы «Steinberg Cubase 5». Подростки предлагают

свои варианты звучания композиции, которые реализовываются с помощью педагога указанными выше способами.

В процессе формирования интереса к классической музыке на более поздних этапах целесообразно использовать интерактивные средства. Являясь более развитой формой активных средств, они предполагают взаимодействие учащихся не только с учителем, но и друг с другом. Интерактивные средства включают в себя «музыкальный батл» и «СС-метод».

«СС-метод». Большую эффективность на практике демонстрирует метод формирования интереса к классической музыке с помощью социальных сетей (СС). Несмотря на негативное отношение к явлению социальных сетей многих педагогов (Н.В. Ардеева, А.А. Бочкарникова, А.А. Задовская), В. Я. Семёнов видит в этом явлении и положительные стороны. Социальными сетями в настоящее время пользуются большинство подростков, при этом наиболее популярные «ВКонтакте», «Одноклассники», «Facebook» позволяют демонстрировать любимую музыку, а также обмениваться ею [78].

Существует несколько возможностей использования социальных сетей. Во-первых, раздел «аудиозаписи» позволяет проводить наиболее точный мониторинг музыкальных предпочтений подростков, т.к. появляется возможность видеть не только плейлист каждого учащегося, но и названия музыкальных произведений, которые слушает подросток, пребывающий в социальной сети. Также есть возможность ознакомиться с музыкальными сообществами и группами, в которых состоит тот или иной школьник. Во-вторых, возможность передачи музыкального файла посредством личного сообщения или публично (использование стены), позволяет педагогу предложить прослушать произведение классической музыки или его современную обработку, учитывая музыкальные интересы подростка [62].

Одним из методов, применяемых в современных образовательных учреждениях, является метод творческих проектов. Проектная деятельность учащихся направлена на чётко обозначенную заданную проблему. Проект как

многоэтапная творческая деятельность предполагает определенную стадийность, причем во всех стадиях необходимо использовать информационные технологии.

К ожидаемым результатам проекта можно отнести следующие:

- развитие интереса или возникновения заинтересованности у учащихся к академической музыке;
- способность учеников эффективно реализовать себя в разных сферах творческого процесса, связанного с академической музыкой;
- формирование способности учащихся к индивидуальному и групповому творческому процессу.

Творческое задание, которое решают учащиеся в ходе проектной деятельности, не имеет смысла, если оно находится вне системы, вне цельной организации педагогического процесса в урочной и во внеурочной деятельности. Характерной особенностью творческого задания является то, что оно, как правило, выходит за рамки, определённые учебными технологиями, подразумевают некую свободу и вариативность в практическом применении знаний.

В качестве образца проанализируем проект «Творим вместе», педагогически нацеленный на развитие интереса к академической музыке, творческих способностей и на обучение учащихся навыкам группового взаимодействия. Ученики определяют культурологическую и мировоззренческую основу музыкальных произведений, художественных образов и объединяют их с помощью мультимедийных технологий в одно целое, дополняя и усиливая эффект эмоционального воздействия на слушателя. Данный вид работы основывается на принципиально новом жанре – «Синемафонии», предполагающем органический синтез музыки и кинематографа.

Педагогический проект «Творим вместе» состоит из следующих основных этапов:

1. Подготовительно-теоретический блок:
  - этап формулирования проблемы;

- этап изучения возможностей;
- этап определение целей и задач проекта;
- этап составления плана подготовительных мероприятий;
- разработка конкретных проектных шагов;
- этап формирования групп.

## 2. Основной блок:

- этап практической реализации;
- этап подведения итогов и оценки эффективности проекта [37].

Данные методы можно применять не только в рамках урока, но и в форме внеурочной деятельности, так как в подростковый период важна не только учебная деятельность, но и досуг. Перед школой стоит задача на основе уже имеющихся у учащихся интересов пробуждать, формировать и развивать новые социально-ценностные интересы школьников, в том числе подростков.

Большим потенциалом для развития интересов подростков к слушанию академической музыки обладает **внеучебная деятельность**. Актуальными в свете исследуемой проблемы нам представляются следующие направления: музыкальное просвещение, «опыт творческой деятельности», школьные традиции и праздники.

Музыкальное просвещение — это широкое поле деятельности, способствующее развитию музыкального кругозора. Основные формы просветительской работы: детские ассамблеи искусств, клубы по интересам, музыкально-литературные гостиные.

Школьные традиции и праздники могут быть направлены на развитие интереса подростков к академической музыке. Формами данного направления могут быть: посвящение в музыканты, школьная неделя академической музыки, фестиваль академического искусства «Классика от А до Я», музыкальный проект «Золотые даты» о композиторах-юбилярах каждого года и др.

Организационными формами создания музыкально-образовательной среды могут быть посещения концертов, театров, музеев музыкальной культуры, просмотр видеофильмов.

Автором данной работы предлагаются следующие формы внеклассной деятельности:

- «викторина-угадайка»;
- совместные культпоходы в музыкальный театр, филармонию с последующим дружным обсуждением и обменом впечатлениями;
- собственное музицирование (ансамблевое и с привлечением одноклассников, обучающихся в музыкальных школах);
- общение с приглашенными музыкантами – исполнителями (профессионалами и любителями);
- познавательные экскурсии (в консерваторию, филармонию – например, для знакомства с механикой музыкальных инструментов);
- творческие занятия на тему «Рисуем музыку» (визуализация впечатлений);
- увлекательные лекции-концерты о жизни и творчестве композиторов-авторов академической музыки;
- просмотр видеосюжетов о юных музыкантах-вундеркиндах;
- сочинение эссе о прослушанной музыке;
- «Музыкальный батл».

Разъясним содержание перечисленных форм внеклассной деятельности:

«*Викторина-угадайка*» - внеклассное мероприятие, требующее предварительного подбора иллюстративного музыкального материала. Применяется в условиях групповой формы, причем группы распределяются с учетом количества участников. Викторина-угадайка – это слуховой тест на авторство и название музыкальных произведений. Подросткам предлагается определить, кто бы из композиторов мог написать данное произведение. Какая группа даст большее количество правильных ответов – та и победила в викторине.

*Совместные культпоходы* в оперный театр, филармонию с последующим дружным обсуждением. Данная форма мероприятия необходима для повышения культурного уровня подростков, для пробуждения живого интереса к академической музыке. Как показывает опыт, подобные культпоходы плодотворны во всех отношениях – во-первых, демонстрируют музыку самым наглядным способом (особенно в виде музыкального спектакля – оперы или балета). Во-вторых, стопроцентное погружение на страницы музыкальных шедевров имеет колоссальный воспитательный эффект в деле эстетического развития подростков – формируют у них незабываемые художественные впечатления, приглашая детей в мир подлинного искусства, отличный от дешевой массовой культуры. А в-третьих, сам факт совместного культпохода и возможность неформального общения очень сплачивают учащихся, объединяя их маленькие сердца большой музыкой. Причем красивым финалом подобного культпохода может стать дружное чаепитие с обменом впечатлениями, полученными в процессе слушания «живой» академической музыки.

*Собственное музицирование.* Ансамблевое музицирование с привлечением одноклассников, обучающихся в музыкальных школах. Возможно также их сольное выступление на уроках музыки или школьных концертах.

*Общение с приглашенными музыкантами – исполнителями (профессионалами и любителями).* Ещё одна форма внеурочной деятельности, которая поможет подросткам больше узнать о специфике академической музыки и исполнительстве.

*Познавательные экскурсии.* Под познавательными экскурсиями подразумевается посещение консерватории, филармонии и других культурных заведений, в том числе с целью знакомства с «устройством» различных музыкальных инструментов (например, органа – в филармонии или коллекции ударных инструментов – в консерватории).

*Творческие занятия на тему «Рисуем музыку» (визуализация впечатлений).* Музыкально-художественное мероприятие, которое может осуществ-



ляться как в рамках урока, так и вне их. Задача подростков – изобразить на листе бумаги (с помощью кистей, красок, карандашей и других инструментов изобразительного творчества) свои впечатления от прослушанной музыки.

Развитию интереса к слушанию академической музыки также способствуют *увлекательные лекции-концерты о жизни и творчестве композиторов-авторов академической музыки*. Они сочетают в себе интересную лекционную подачу информации о каком-либо композиторе и живое звучание (или исполнение школьниками) его произведений. Например, ведущий рассказывает любопытные факты из жизни Л. Бетховена, а потом звучит фрагмент одной из его фортепианных сонат в исполнении талантливого одноклассника-выпускника ДМШ.

Одним из эффективных видов внеурочной деятельности, формирующим интерес к слушанию академической музыки, является *просмотр сюжетов о юных музыкантах-вундеркиндах* (Елисей Мысин, Даниил Абросимов, Гордей Колесов, Олег Аккуратов, Даниил Булаев, победителях конкурса «Синяя птица» и многих других). Знакомясь с их уникальным творчеством, подростки стремятся совершенствоваться в постижении академической музыки, познавать её несомненные достоинства и проявлять интерес к ней. Пример юных музыкантов способен стать для подростков мощным мотивом и стимулом саморазвития.

*Эссе о прослушанной музыке*. Данный вид работы может быть осуществлён в рамках домашнего задания – например, педагогом может быть предложена тема для написания эссе «Академическая музыка в моей жизни». Подростки в подобных эссе излагают свое отношение к миру серьёзной музыки – поясняют, какая музыка им нравится/не нравится и почему, какие чувства она вызывает. Следует обращать внимание учащихся на последовательность изложения и аргументированность выводов.

«Музыкальный батл» – традиционный метод диспут, адаптированный для урока музыки, который применяется в условиях групповой формы. Каж-

дой из групп предлагается определенное направление академической музыки, актуальность и интересные особенности которого им предстоит отстоять.

Задачей каждой группы является знакомство с особенностями своего направления по следующим критериям:

- наиболее известные представители;
- значение данного направления для мировой музыкальной культуры;
- современное использование образцов изучаемого музыкального направления;
- вклад данного направления в современную музыкальную культуру.

«Музыкальный батл» интересен тем, что подростки обмениваются изученным материалом. При этом значимым является то, что характерные черты того или иного направления были определены самими учащимися, отчасти поэтому они становятся интересными и другой группе ввиду общих музыкальных увлечений [62].

Таким образом, изучив методическое наследие педагогов-музыкантов, мы выявили основные формы, методы (общепедагогические, музыкальные) и приёмы развития интереса к академической музыке. Используемые в урочной и внеурочной деятельности, они органично входят в арсенал педагогического мастерства, помогая наставнику грамотно выстроить урок, насытив его полноценным содержанием, и пробудить интерес учащихся к академической музыке. Для этого хороши и общепедагогические методы, и специальные – музыкальные, в том числе традиционные, давно доказавшие свою эффективность (метод размышления о музыке, метод эмоциональной драматургии, метод создания художественного контекста, метод «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному», метод музыкальных обобщений, метод сравнения и т.д.). Для современных подростков могут быть применимы и новейшие педагогические методы в рамках урока и внеклассной работы, такие как: «Микс-метод»; «Ремикс-метод»; «Музыкальный батл»; «СС-метод»; проектная деятельность и другие.

В комплексе все перечисленные методы способны создать некую **педагогическую модель**, пригодную для эффективного музыкального воспитания современной молодежи и юношества на лучших образцах мировой музыки, среди которых музыкальная классика, проверенная временем и сохраняющая традиции, как ничто другое, способна сформировать хороший художественный вкус у подрастающего поколения.

### **Выводы по первой главе**

Анализ научно-практического опыта показал, что психологами и педагогами развитие интереса в подростковом возрасте рассматривается как основа развития личности. Задачей учителя является создание педагогических условий для развития интереса к какому-либо виду деятельности.

Для развития интереса подростков к слушанию академической музыки необходимо:

- учитывать психологические особенности переходного возраста;
- подходить к проблеме развития интереса к академической музыке у подростков с определения сущности интереса и его функций;
- диагностировать уровни развития интереса к слушанию академической музыки;
- осуществлять его последовательно, систематически и поэтапно;
- создавать соответствующую музыкально-образовательную среду как на уроках, так и во внеурочное время.

Изучив методические и теоретические труды педагогов-музыкантов, мы определили основные формы, методы и приёмы развития интереса к слушанию академической музыки. В их числе – урок и внеурочная деятельность, а также общепедагогические и музыкальные методы, которые в совокупности образуют **педагогическую модель**, нацеленную на развитие интереса подростков к восприятию академической музыки.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ИНТЕРЕСА К СЛУШАНИЮ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ У ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

На основе проанализированных теоретико-методических аспектов развития интереса подростков к слушанию академической музыки, нами была проведена соответствующая опытно-поисковая работа на базе общеобразовательной школы № 32 г. Екатеринбурга. Три этапа опытно-поисковой работы – констатирующий, формирующий и контрольный – позволили апробировать и доказать эффективность выявленных нами методов и приемов развития интереса подростков к восприятию академической музыки. На этапе начальной диагностики были выявлены исходные уровни развития исследуемого интереса у учащихся 6,7,8,10 классов. Дальнейшая апробация предлагаемых методов и приёмов выявила очевидную эффективность педагогической модели. Методами математической статистики определена достоверность результатов исследования.

### **2.1. Диагностика уровня развития интереса подростков к слушанию академической музыки (констатирующий этап)**

Процесс формирования любого навыка в музыкальной деятельности является целенаправленным действием. Эффективность его развития предполагает грамотную педагогическую диагностику<sup>1</sup> на разных этапах обучения – она помогает преподавателю своевременно выявить сложности, с которыми сталкивается ученик, чтобы скорректировать траекторию его обучения. Как подчеркивает В.П. Анисимов "диагностика необходима для того, чтобы педагог мог научно обосновать реальное состояние качества у воспитанника и направить свою профессиональную деятельность на организацию помощи" [3].

---

<sup>1</sup> Диагностика (в переводе с греческого - познание, определение)

В ходе педагогической диагностики<sup>2</sup>, соблюдая необходимые научные критерии, преподаватель наблюдает за учащимися, проводит анкетирование, тестирование, обрабатывает данные наблюдений и опросов, обобщает полученные результаты с целью поиска эффективных методов обучения [86]. Все эти диагностические процедуры очень актуальны не только для развития музыкально-исполнительских навыков, но и для воспитания слушательской культуры школьников, в том числе подростков. Педагогическая диагностика способна обеспечить учителя необходимыми "инструментами" для измерения уровня развития их интереса к слушанию академической музыки.

Проведенный нами теоретический анализ по исследуемой проблеме убедил нас в её актуальности и необходимости решения в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения – на поиск путей и средств, способных повысить интерес подростков к слушанию академической музыки и была нацелена наша опытно-поисковая работа.

Объектом опытно-поисковой работы явился учебно-воспитательный процесс, направленный на развитие интереса к слушанию академической музыки у подростков, а её предметом – методы, средства и формы развития исследуемого интереса.

Цель опытно-поисковой работы состояла в проверки истинности положений, выдвинутых в ходе теоретического анализа гипотезы.

Задачи исследования:

1. Определить критерии оценки уровня развития интереса к слушанию академической музыки у подростков.
2. Разработать и внедрить диагностическую методику измерения слушательского интереса.
3. Выявить степень эффективности предложенной педагогической модели развития интереса к слушанию академической музыки.

---

<sup>2</sup> Термин "педагогическая диагностика" был предложен немецким учёным К. Ингенкампом в 1968 г.

4. Определить достоверность результатов исследования посредством методов математической статистики.

Опытно-поисковая работа осуществлялась в условиях естественного учебного процесса с 8 октября 2018 г. по 26 октября 2018 г. и с 4 марта 2019 г. по 24 марта 2019 г. – в период производственно-педагогической практики студентов УрГПУ. Исследование проводилось на уроках музыки, но сопрягалось с домашней самоподготовкой учащихся и внеклассной музыкально-просветительской работой. Всего в исследовании участвовало 60 человек в возрасте от 12 до 17 лет – учащиеся 6, 7, 8, 10 классов МАОУ СОШ № 32 г. Екатеринбурга (6 класс – 10 человек, 7 класс – 10 человек, 8 класс – 20 человек, 10 класс – 20 человек).

На всех трех этапах опытно-поисковой работы – констатирующем, формирующем и контрольном – нами ставились определенные задачи, для решения которых использовались следующие методы исследования: анкетирование, интервьюирование, наблюдение, тестирование, создание диагностических ситуаций, беседа, качественный и количественный анализ полученных данных с использованием методов математической статистики.

На констатирующем этапе (15,17,18 и 24 октября в 6, 7, 8, 10 классах (см. Приложения 1-4) с целью выявления исходного уровня развития интереса подростков к слушанию академической музыки потребовалось решение комплекса задач:

- ☐ определить критерии, показатели и уровни развития исследуемого интереса,
- ☐ выявить методы и формы педагогической диагностики уровня развития интереса подростков к слушанию академической музыки,
- ☐ разработать содержание опытных заданий (анкет, тестов, программ, интервью и т.д.) и подобрать необходимый дидактический и музыкально-иллюстративный материал для их выполнения,
- ☐ осуществить начальную диагностику исследуемого интереса,

□ обработать полученные в ходе педагогической диагностики данные, отражающие исходный уровень интереса подростков к слушанию академической музыки,

□ на основе полученных диагностических данных подготовить методические материалы для проведения формирующего этапа.

Решение каждой задачи предполагало ряд процедур: например, для выявления критериев оценки исходного уровня развития исследуемого интереса понадобился опрос учителей и родителей с целью выявления круга эстетических интересов подростков, их музыкальных пристрастий в условиях досуга и учебной деятельности. Сам диагностический этап включал и устные (собеседование, слушание музыки), и письменные формы работы (тестирование, анкетирование), что гарантировало полноценный и объективный анализ исследуемой проблемы. Содержание диагностических проверок предполагало также большую работу по разработке тестовых заданий и подбору акустических образцов академической музыки, предлагаемых школьникам для восприятия.

Анализ научных изысканий, представленный в теоретической части нашей работы, позволил выделить сущностные характеристики в структуре интереса к слушанию академической музыки. Они выражаются в следующих функциях интереса: ценностная, когнитивная, регулятивная. Итоги научных исследований и опыт изучения ценностных ориентаций личности подтвердили необходимость использования различного диагностического инструментария. Разработанные учеными (Корлякова С.Г. , Семёнов В.Я., Асафьев Б.В.) компоненты ценностных ориентаций (когнитивный, эмотивный, поведенческий) являются, по нашему мнению, основой трёх **критериев уровня развития интереса** к слушанию академической музыки. Первый – когнитивный – предполагает наличие у человека знаний о природе, специфике и лексике такой музыки, способность к осмыслению музыкального материала. Второй критерий – эмотивный – определяет готовность слушателя к эмоциональному отклику и сопереживанию академической музыки. Третий критерий – поведенческий –

отражает проявление интереса к восприятию академической музыки в конкретных поступках и действиях человека (посещение филармонических концертов и музыкальных театров, научно-исследовательская деятельность и т.д.).

Для оценки развития интереса к слушанию академической музыки у подростков, планирования и корректировки учебно-воспитательного процесса нами были разработаны **показатели и уровни** развития интереса к слушанию академической музыки<sup>3</sup>. К показателям когнитивного критерия относится:

- обогащение и систематизация знаний об особенностях академической музыки;
- аналитический подход к ее восприятию, в том числе понимание музыкально-лексических компонентов и желание познать внутреннее «устройство» музыки (специфику жанров, тембров, форм и т.д.);
- актуализация накопленных теоретических знаний.

Показателями эмотивного критерия являются:

- способность к ассоциативному восприятию академической музыки;
- умение оценить образный строй и содержание произведения;
- ценностное восприятие произведений академической музыки.

Поведенческий критерий характеризуется следующими показателями:

- саморегуляция интереса к академической музыке (проявление личной инициативы к её освоению и восприятию);
- творческая музыкальная деятельность;
- самостоятельная исследовательская активность.

*Низкий уровень* в данной типологии предполагает почти полное отсутствие у подростка интереса к академической музыке, зачастую связанное с модным среди молодежи увлечением субкультурами (роком, рэпом), ограниченным музыкальным кругозором подростков и их ориентацией на массовую эстрадную музыку. Соответственно при таком – низком – уровне практика слу-

---

<sup>3</sup> См. Приложение 7



шания академической музыки и познавательный интерес к ней у ребенка отсутствует: нет желания понять и прочувствовать, увлечься такой музыкой и осознать её непреходящую ценность. *Средний уровень* подразумевает, что подросток интересуется академической музыкой, но в равной с другими музыкальными направлениями степени: спокойно воспринимает классику и, в целом, серьёзную музыку, оценивая ее художественные достоинства, иногда даже посещает филармонические концерты, но сильной потребности в слушании академической музыки и горячего познавательного интереса к ней не испытывает. При этом подросток способен понять образный строй и содержание произведения, выявить его эстетическую ценность, в том числе с помощью ассоциаций. Но личной инициативы к освоению и восприятию академической музыки ребенок не проявляет. *Высокий уровень* свидетельствует, что подросток очень увлечен такой музыкой, понимает ее огромный развивающий потенциал, нередко посещает музыкальные театры и филармонию, с удовольствием слушает академическую музыку, требующую работы ума и души, живо интересуется ее историей и предпочитает её массовой развлекательной музыкальной продукции. Такой подросток немало знает о музыкальной лексике (специфике жанров, тембров, форм и т.д.), умеет применять эти знания в практике слушания, способен к ассоциативному восприятию академической музыки и тяготеет к самостоятельному изучению ее образцов.

Констатирующий этап опытно-поисковой работы состоял из двух серий проверок, предполагающих использование следующих методов – анкетирование, наблюдение, тестирование, творческие задания, собеседование.

Содержанием констатирующих проверок явилось: а) анализ мотивации подростков к слушанию академической музыки как важному компоненту эстетического развития; б) диагностика исходного уровня интереса к восприятию академической музыки; в) выявление индивидуальных психофизиологических ресурсов учащихся для развития интереса к слушанию академической музыки согласно разработанной методике.

Предварительно нами был проведён анализ документации по организации учебно-воспитательного процесса на предмет развития интереса к слушанию академической музыки у подростков (план учебно-воспитательной работы, планы классных руководителей, учебные планы и программы по специальности «Музыка») [42].

Анализ педагогической документации, наблюдение и практический опыт позволили сделать вывод о том, что в образовательном процессе данная проблема решается довольно активно в различных направлениях и формах, но при этом налицо – некоторые недостатки:

- педагогический и ценностный потенциал академической музыки как одного из средств развития интереса к музыке реализуется не в полной мере;
- участниками образовательного процесса недостаточно осознана роль академической музыки в развитии интересов подростков;
- не всегда используются межпредметные связи в развитии интересов подростков.

Для определения уровня развития познавательного интереса к музыке у подростков было проведено исследование на основе актуальных диагностических методик - «Учебная мотивация» Г.А. Карповой и «Карта интересов» А.Е. Голомшток. Безусловно, абсолютно правы и другие авторы, указывающие на то, что познавательный интерес связан с мотивами (А.Г.Ковалёва, Г.И. Щукина, Е.Е. Гоенина). Если у человека сформированы мотивы, например, к занятиям музыкой (человек хочет быть музыкально-образованным), то у него будет не только проявляться, но и обостряться познавательный интерес – отсутствие мотивации его не пробуждает.

Предпочтя методики Г.А. Карповой и А.Е. Голомшток, мы руководствовались двумя оптимальными принципами – соответствие возрасту и доступность процедуры исследования (оно проводилось в классах, где «Музыка» не является предметом углубленного изучения). Сначала была составлена анкета, в чей опросный лист входили вопросы о желании заниматься той или иной

деятельностью. Исследование проводилось 15 октября 2018 г во внеурочное время в 6 «Б» классе. Участникам предлагалось ответить на ряд вопросов и проставить ответы на специальных бланках. В опросном листе по диагностике А.Е. Голомштока ответы образуют 11 вертикальных столбцов, каждый из которых соответствует определённой области знаний (см. Приложение 5).

Посчитав сумму баллов, набранных в каждом столбце, результаты вычислялись по формуле:  $KЗ = \frac{a+b}{N}$ , где КЗ - коэффициент заинтересованности, а - количество «+», b - количество «-» , N - количество учащихся.

Таблица 1

№.	Предметы	КЗ
1.	Математическая область знаний	1,5
2.	Техническая область знаний	2,4
3.	Географическая область знаний	1,1
4.	Изобразительное искусство	2,4
5.	Художественное слово	3,1
6.	Сценическое искусство	4,1
7.	Музыкальное искусство	2,8
8.	Биологическая область знаний	1,5
9.	Спортивная область знаний	2,8
10.	Химическая область знаний	0,2
11.	Историческая область знаний	4

Балльные показатели оформляли в виде графика у учащихся 6 класса. Подсчитав максимальное количество ответов в одном столбце, был выявлен максимальный коэффициент заинтересованности,  $KЗ_{max.} = 5$ . Из таблицы видно, что наибольшую заинтересованность учащихся проявили к следующим областям знаний: «Сценическое искусство»  $KЗ=4,1$ , «Историческая область

знаний»  $K3 = 4$ , «Художественное слово»  $K3 = 3,1$ . Проанализировав результаты исследования, мы выяснили, что предмет «Музыкальное искусство» не вызывает высокую заинтересованность детей  $K3 = 2,8$ . В сравнении с другими предметами и максимальным процентом заинтересованности он находится на четвёртом месте в порядке убывания (см. Таблица 1).

Следующая диагностическая методика Г.А Карповой «Учебная мотивация» была направлена на выявление интереса к учению у подростков. (см. Приложение 6). Обработка результатов показала, что 60% подростков степень мотивации находится на низком уровне, остальные 40% - на среднем уровне. Причём преобладают эмоциональные и коммуникативные мотивы (55 - 88%), оставляя позади мотивы саморазвития, познания, достижения успеха (11% - 22%).

Проведенное исследование позволяет сделать выводы, что осознание познавательного интереса к музыке предполагает целенаправленное стремление к углублению знаний о музыке, самостоятельному изучению материала. Наличие ценностных ориентаций характеризуется осознанным выбором музыкальных предпочтений, получением эстетического удовольствия от общения с музыкой. Отношение к музыкальной деятельности включает готовность к участию в деятельности по личной инициативе и стремление к самостоятельному решению творческих задач, что прослеживается у респондентов очень слабо.

Таблица 2

Критерии развития познавательного интереса	Уровни	Показатели (в % соотношении от числа детей)
Познавательная активность	Высокий	7%
	Средний	25%
	Низкий	68%
Интерес к накоплению информации	Высокий	-
	Средний	28%
	Низкий	72%
Интенсивность протекания самостоятельной деятельности	Высокий	-
	Средний	31%
	Низкий	69%

В результате диагностики мы выяснили, что на фоне общей познавательной активности к накоплению информации уровень развития познавательного интереса к музыке мы определили, как низкий (см. Таблица 2).

Для выявления уровня музыкальной эрудиции и заинтересованности учащихся в области академической музыки мы воспользовались анкетой, разработанной Л.В Школяр, модернизировав её (см. Приложение 8). Также для определения уровня развития когнитивного критерия был разработан тест (см. Приложение 9).

Результаты анкетирования и тестирования показали, что большинство учеников 6-7 классов (75% от числа опрошенных) в академической музыке практически ничего не привлекает. Они осознают, что её достижения значительны, но сами не слушают её образцы и не имеют их в домашней фонотеке. Однако 25% опрошенных учеников хотели бы больше узнать об академической музыке. У учащихся 8-х и 10-х классов картина значительно благоприятнее. В ответах чаще прослеживается знаниевый компонент, аргументация и понимание ценностей академической музыки, личной заинтересованности в ее постижении.

В результате проведенной работы нами был выявлен процентный уровень развития когнитивного, поведенческого и эмотивного (ценностного) критериев, которые представлены в диаграммах 1,2,3.

Диаграмма 1.

Уровень когнитивного критерия развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся (по классам).

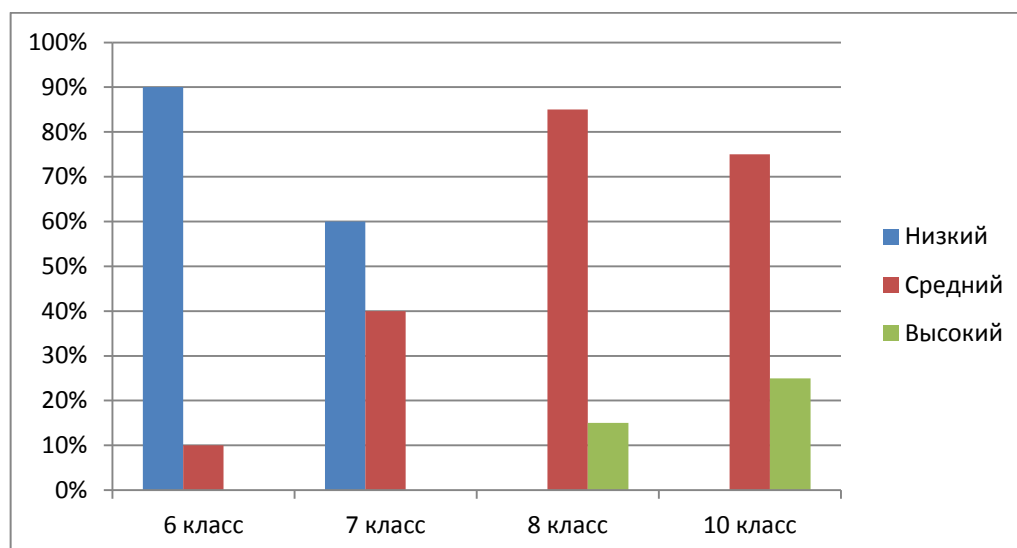


Диаграмма 2.

Уровень поведенческого (регулятивного) критерия развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся (по классам).

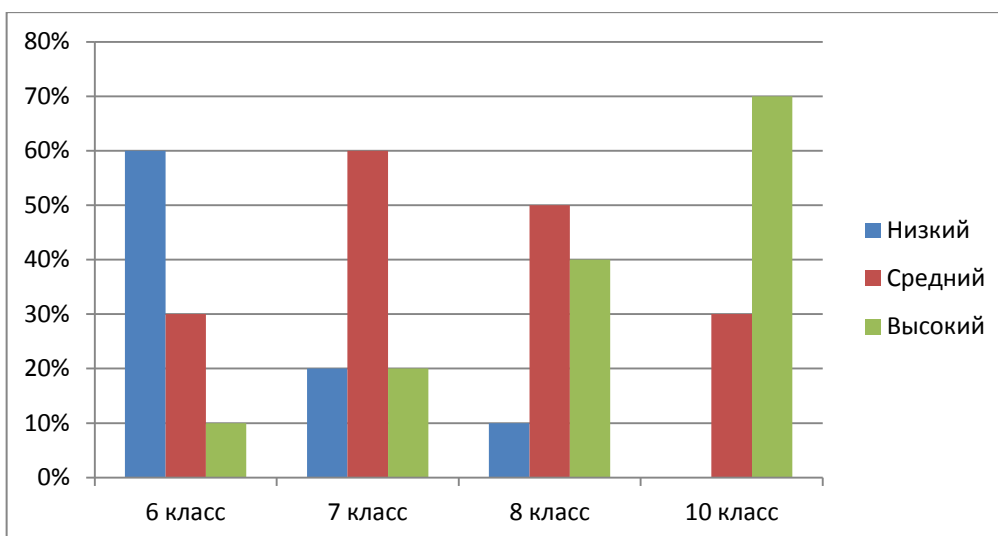
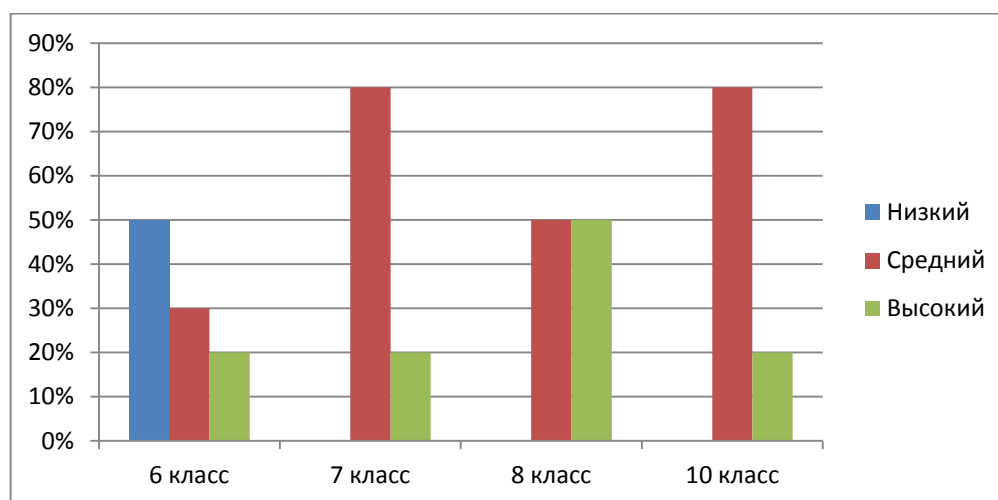


Диаграмма 3.

Уровень эмотивного (ценностного) критерия развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся (по классам).



Полученные данные были использованы для подсчета среднего показателя (Ср.), отражающего количественную оценку уровня развития интереса к слушанию академической музыки в четырех классах МАОУ СОШ № 32 г. Екатеринбурга. Расчёты производились по формуле: 
$$\text{Ср.} = \frac{(a+2b+3c)}{100}$$
 (a,b,c - количество учеников, находящихся на низком, среднем, высоком уровнях). Полученные показатели отражены в таблице 3.

Таблица 3

Распределение учеников по уровням сформированности критериев (констатирующий этап).

Класс	Количество учеников	Уровни сформированности критериев			Средний показатель, отражающий количественную оценку уровней сформированности критериев по группам		
		Низкий	Средний	Высокий	К	П	Э
6	10	К-9 (90%)	1 (10%)	0 (0%)	1,1		
		П-6 (60%)	2 (20%)	2 (20%)		1,6	
		Э-5 (50%)	3 (30%)	2 (20%)			1,7
7	10	К-6 (60%)	4 (40%)	0 (0%)	1,4		
		П-2 (20%)	6 (60%)	2 (20%)		2	
		Э-0 (0%)	8 (80%)	2 (20%)			2,2
8	20	К-0 (0%)	17 (85%)	3 (15%)	2,15		
		П-2 (10%)	10 (50%)	8 (40%)		2,3	
		Э-0 (0%)	10 (50%)	10 (50%)			2,5
10	20	К-0 (0%)	15 (75%)	5 (25%)	2,25		
		П-0 (0%)	6 (30%)	14 (70%)		2,7	
		Э-0 (0%)	4 (20%)	16 (80%)			2,8

Исходя из полученных данных, мы видим, что средний показатель сформированности когнитивного критерия по классам составляет 6,9 (низкая позиция), поведенческого - 8,6 (средняя позиция), эмотивного - 9,2 (достаточно высокая позиция).

Таким образом, коэффициент корреляции, отражающий уровень развития интереса к слушанию академической музыки составляет 24,7.



Итак, на констатирующем этапе опытно-поисковой работы были решены следующие задачи:

- определён исходный уровень развития интереса к слушанию академической музыки у подростков, их отношения к ней как к эстетической ценности;
- выявлены возможности использования отдельных методических средств, необходимых для актуализации потенциала личностного развития учащихся;
- обоснован инструментарий психолого-педагогической диагностики.

В целом анализ результатов начальной диагностики уровня развития интереса к слушанию академической музыки учащихся МАОУ СОШ № 32 г. Екатеринбурга позволяет сделать следующие выводы:

- у большинства учащихся уровень сформированности когнитивного компонента развития интереса к слушанию академической музыки имеет низкие показатели, уровень поведенческого компонента несколько выше, и лишь эмотивный (ценностный) компонент занимает достаточно устойчивый средний уровень;
- разницу в показателях мы объясняем рядом причин, в том числе пёстрым уровнем музыкальной подготовки при переходе из начальной школы в среднюю, различным жизненным (в силу возраста) и эстетическим опытом подростков (участием в различных творческих коллективах).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об актуальности обозначенной проблемы и необходимости совершенствования форм и методов, способствующих развитию интереса подростков к слушанию академической музыки. Именно на это нацелена предлагаемая нами педагогическая модель, апробация которой происходила на формирующем этапе опытно-поисковой работы.

## **2.2. Организация процесса по развитию интереса к слушанию академической музыки в общеобразовательной школе (формирующий этап)**

Рассмотренные в первой главе теоретические положения о специфике интереса к восприятию академической музыки, а также анализ результатов, полученных в ходе его диагностики на констатирующем этапе, определили необходимость апробации педагогической модели по развитию такого интереса у современных подростков. Именно реализация и проверка результативности данной модели явилась целью формирующего этапа нашей работы. Для этого необходимо было решить следующие задачи:

- выявить оптимальные формы, способы, приемы и средства развития у подростков интереса к слушанию академической музыки;
- продумать содержание творческих опытных заданий;
- использовать ресурсы учебной и внеклассной деятельности в целях повышения интереса учащихся к восприятию музыкальной классики.

Реализация поставленной цели осуществлялась на основе следующих принципов:

- связь теории с практикой;
- систематичность и последовательность, основанные на планомерном усложнении дидактических задач;
- доступность, что предполагает выстраивание заданий в динамике «от простого к сложному»;
- личностный подход, учитывающий индивидуальную восприимчивость учащихся к серьёзной музыке.

На формирующем этапе опытно-поисковой работы применялись следующие методы: репродуктивный, проблемно-поисковый, метод наблюдения, словесный метод, метод практической работы, метод контроля и др.

Основу формирующего этапа нашего исследования составил отбор наиболее оптимальных методов и средств, способствующих развитию интереса к

слушанию академической музыки, а также реализация педагогической модели в МАОУ СОШ №32 г. Екатеринбурга (см. Приложение 10), направленной на развитие интереса к слушанию академической музыки в процессе обучения в школе. Прежде чем перейти к описанию реализации данной модели, отметим ряд особенностей, позволяющих лучше понять принцип отбора и организации материала в предлагаемой педагогической модели.

Общим условием влияния содержания на формирование интересов личности является его эмоциональная насыщенность, способность вызвать у учеников разнообразные переживания, целую гамму чувств. Исходя из этого, и руководствуясь теоретическими положениями по исследуемой проблеме, нами были разработаны учебные и внеучебные мероприятия, направленные на активное развитие интереса подростков к слушанию академической музыки.

За основу была взята методика Черноиваненко Н.М. и Дмитриевой Л.Г. , а также адаптированные элементы методик Д.Б. Кабалевским, В.В. Алеевым , Л.В. Школяр и др., на основе которых нами была разработана педагогическая модель. Она включает разнообразные формы и способы активизации интереса к восприятию серьёзной музыки, рассчитана на учащихся 6,7,8,10 классов, но может быть модифицирована и для других возрастных групп средней ступени обучения в общеобразовательной школе.

В разработке методики мы исходили из того, что погружение подростков в мир академической музыки в 6,7,8,10 классах должно производиться с учетом их возрастных особенностей, соответствующих им педагогических средств и приемов – например, с элементами проблемного обучения и технологии развития мышления учащихся.

Автор данной работы в период педагогической практики применял проблемные методы на уроках музыки. Это было вызвано заданиями, побуждающими детей к сравнениям, сопоставлениям, поиском аналогов и ответов на поставленные вопросы. Так, например, при изучении темы «Вальс Фантазия» в 6 «Б» классе перед прослушиванием одноименного симфонического шедев-

ра М.И. Глинки нами было предложено ряд вопросов: «Какие чувства у вас вызвало данное произведение?», «Как вы можете описать его характер?», «С помощью каких средств музыкальной выразительности композитор смог передать этот характер?». После прослушивания музыки учащиеся ответили на вопросы, поделившись своими художественными впечатлениями и пояснили, что произведение имеет «плавный, вальсовый характер», вызывает «чувства волнения и переживания», переданные с помощью гибкого темпа и динамики, легато и «мягких волнующих интервалов» в мелодии. Такой эмоциональный отклик учащихся на услышанную музыку позволил нам создать следующую поисковую ситуацию, задав вопросы более общего свойства, апеллирующие к духовному и жизненному опыту человека: «Что для вас значит «любовь»? «Какой она бывает?», «Когда человек испытывает описанное вами состояние души?», «Какая жизненная ситуация могла сподвигнуть М.И. Глинку на создание этого шедевра?», и др. Учащиеся 6 «Б» класса пришли к выводу, что только любовные переживания могли вдохновить композитора на сочинение такой прекрасной музыки.

В ходе опытно-поисковой работы активно применялся словесный метод, который может отчасти проблемным, если побуждать детей к сравнениям, анализу предпочтений, самостоятельным высказываниям (о характере музыки, жанровой принадлежности произведения, связи характера музыки со средствами музыкальной выразительности). Например, в 6 «Б» классе на уроке, посвященном кантате Карла Орфа «Кармина Бурана» перед прослушиванием фрагмента пролога «О, Фортуна» учащимся были заданы вопросы: «Какие образы рождаются у вас в воображении при прослушивании этого сочинения?», «Какого характера эта музыка?» и «С помощью каких музыкальных средств композитор передал характер?». Учащиеся выразили свои мнения и пришли к выводу, что композитор очень талантливо – мощно, сочно, ярко – при помощи всех средств выразительности (в первую очередь – динамики и темпа) по-

казал фортуна как могущественную и переменчивую силу человеческой жизни.

«Мир интересов нельзя навязывать человеку, они вырабатываются собственными усилиями. Только тогда, когда интересы становятся прочувственным опытом, происходит развитие личности ученика. А для этого необходимо поставить ученика в активную позицию, что является необходимым условием эффективности занятий» [80].

Этим – абсолютно справедливым – мнением Щукиной Г.И. руководствовались мы в своей опытно-поисковой работе, используя активные и интерактивные формы обучения: тренинги, экскурсии, праздники, викторины, вечера, конференции, конкурсы, дебаты. Суть данных форм состоит в том, что процесс обучения и воспитания организован таким образом, чтобы почти все ученики были вовлечены в процесс познания. Совместная деятельность учащихся в ходе его отражает личный вклад каждого и организует обмен знаниями, идеями, способами и приемами деятельности.

Активные и интерактивные формы обучения – это шаг, ступенька в приобретении опыта. Методикой активных и интерактивных форм обучения предусмотрено активное участие всего класса, что позволяет всем ученикам взаиморазвиваться и взаимообогащаться, а педагогу – избежать монологичности и назидательности.

Так, например, нами проводились уроки на тему «Князь Игорь» в 7 «В» классе, «Вальс-фантазия» в 6 «Б» классе, «Фрески Софии Киевской» в 6 «Б» классе, в ходе которых применялись как активные формы обучения (участие всего класса в поиске и решении проблемы, ответы на ряд вопросов по прослушанному произведению), так и интерактивные (использование видеофрагментов, презентаций, репродукций шедевров живописи).

В рамках этих форм мы применяли, по нашему мнению, наиболее эффективные методы:

1. Метод эмоциональной драматургии (Д. Б. Кабалевский, Э. Б. Абдуллин). При помощи этого метода на уроке «Фрески Софии Киевской» в 6 «Б» классе мы попытались активизировать эмоциональное восприятие к академической музыке. В качестве завязки послужили впечатления композитора В.Г. Кикты, полученные во время посещения им Софийского собора в Киеве. Далее учащимся предлагалось прослушать основную тему «Орнамент» концертной симфонии «Фрески Софии Киевской» В.Г. Кикты. Первую порцию впечатлений «подкрепила» вторая - от прослушивания второй части «Зверь нападает на всадника», вызвавшая горячее обсуждение – это стало кульминацией урока. В итоге сама музыка, подарившая детям яркие впечатления, вызвала живой интерес и эмоциональный отклик. Итогом урока стал вывод о том, что В.Г. Кикта при помощи музыки показал Софию Киевскую, как неразрушимый памятник духовной культуры.

2. Метод контрастных сопоставлений (О. П. Радынова). На том же уроке, после прослушивания первых двух частей симфонии «Фрески Софии Киевской», учащимся 6 «Б» класса было задано ряд вопросов: «Схожи ли по характеру музыки эти две части?», «Кого олицетворяет «Зверь» в религиозном смысле?» и «Кого может олицетворять музыка «Орнамент 1»?». После обсуждения учащиеся пришли к выводу, что эти 2 части контрастны, так как, возможно, зверь олицетворяет Люцифера, а музыка в «Орнамент 1» – Создателя, Бога.

3. Метод размышления о музыке (Д. Б. Кабалевский). В 7 «В» классе при изучении темы «Образы скорби в музыке» учащиеся пытались найти ответ на вопрос «Нужна ли музыка скорби?». Прослушивание великих творений мастеров прошлого - «Stabat Mater» Д. Перголези и «Реквием» В.А. Моцарта помогло детям осознать, что композиторы в музыке каждый по-своему воплощают мир человеческих переживаний – грусть и тоску, умиротворённый покой, глубину горя и страданий. Такими были ответы детей: «Эта музыка необходима, чтобы найти в ней отражение своего внутреннего состояния или почувство-

вать сопереживание», «В «музыке скорби» человек может почувствовать «опору», утешение в трудную минуту».

4. Метод сопереживания (Н. А. Ветлугина). В содержании урока «Образы скорби в музыке», проводившегося в 7 «Б» классе, нами был применён метод сопереживания. Д. Перголези в кантате «Stabat Mater» при помощи музыки показал страдания Матери во время распятия Иисуса Христа. Учащихся затронула тема «потери близкого человека» и они проявили эмоциональную отзывчивость к этой музыке. На вопросы «Какой характер носит это произведение? Что вы почувствовали, когда слушали эту музыку?» зачастую дети отвечали, что «прослушанная музыка у меня вызывает грусть, тоску, а характер у музыки печальный, спокойный, плавный». Затем педагог рассказал учащимся, что это произведение описывает образ скорбящей матери, которая потеряла сына, а потом учащимся было предложено ответить на вопрос «Теряли ли вы что-то дорогое и значимое для вас (питомца, ценную вещь)?». Ответы детей были разнообразными «погиб хомячок», «потерял любимую игрушку в детстве», «убежал кот», но, несмотря на такую разницу в жизненных ценностях, дети смогли понять, что хотел донести композитор при помощи музыки.

5. На уроке музыки в 7 «Б» классе автором данной работы применялся метод создания художественного контекста. Знакомясь с оперой «Князь Игорь», учащиеся вспоминали сюжет ранее изученного литературного произведения «Слово о полку Игореве». Дети пришли к выводу о том, что в данном литературном произведении рассказывалось о неудачном походе отважного князя Игоря против половцев. Учитель навёл подростков на мысль о том, что сюжет литературного произведения увлек Бородин и вдохновил на создание оперы. А в завершении урока учащиеся пришли к выводу, что оперу «Князь Игорь» можно назвать иллюстрацией к «Слову о полку Игореве», так как она помогает понять текст, делает его восприятие доступным и интересным для современного читателя.

6. На формирующем этапе опытно-исследовательской деятельности активно применялся метод эмоционального воздействия (Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко). В этих целях использовался национальный музыкальный материал для слушания. Не секрет, что музыка разных народов – татарская, китайская, шотландская, грузинская, русская и т.д. – не только очень специфична по своей ладовой природе, но и способна оказать большое эмоциональное воздействие на человека, в том числе на подростков. Ребята должны прийти к выводу о том, что чувствовать и понимать музыку разных народов можно гораздо глубже, если освоить ее стилистику и лексику, если принять её национальное своеобразие как корневую систему самобытной культуры.

Так, знакомя с творчеством Шопена подростков 6-го класса, автор данной работы представил Шопена в первую очередь, как польского композитора, а также рассказал об особенностях польской музыки, для которой характерны: тесная связь песни и танца, трёхдольный пунктирный ритм с перемещением акцента, старинные народные инструменты. Слушая «Вальс h moll», учащиеся отмечали интонационные особенности польской музыки.

7. Наряду с устоявшимися методами и приёмами в современных условиях нами применялись и новые. Например, «Микс-метод» – традиционный метод сравнения, адаптированный для урока музыки в старших классах. Подросткам предлагалось два варианта звучания академической музыки: в оригинальной, авторской версии и в современной обработке. После прослушивания предлагалось сравнить их между собой. Немногим подросткам современное звучание академической музыки показалось более интересным. Большинство учащихся при разборе авторского замысла обратили внимание на его искажение в современном звучании (например, в полонецких плясках и женском хоре «Улетай на крыльях ветра» из оперы «Князь Игорь» рэп явно осовременивает звучание, но сильно искажает образ полонецких девушек). В результате большинство семиклассников подтвердили, что оригинальная версия этого хора им нравится больше, чем современная рэп-аранжировка.



Важной частью опытно-поисковой работы явилось эссе на тему: «Академическая музыка в моей жизни». Данный вид работы был осуществлён в рамках домашнего задания в 7 «Б» классе. Выяснилось, что в жизни у большинства детей академическая музыка играет незначительную роль. 11 человек из 7 "Б" класса не заинтересованы в слушании академической музыки, пятерым подросткам нравятся некоторые образцы академической музыки, а трое учащихся действительно готовы дальше знакомиться с академической музыкой и посещать такие культурные заведения как филармония, оперный театр. Также из этих сочинений мы узнали, что только у четверых школьников родители интересуются академической музыкой и стараются приобщать к ней своих детей.

Другим условием, которое тоже способствует эффективной реализации педагогической модели нашего исследования, выступает комплексный подход к освоению академической музыки. В его основе – широко распространённая в отечественной науке идея комплексного изучения произведений академической музыки, становление которой связано с именами ведущих ученых, музыкантов: Б.В. Асафьева, П.Г. Богатырёва, А.Н. Весёковского, Д.К. Зеленина и др.

Суть комплексного подхода учёные видят в междисциплинарном объединении методов различных наук. Поэтому в реализуемой программе музыкального образования в МАОУ СОШ № 32 г. Екатеринбурга предусматривается объединение всех направлений в единую систему с параллельным расположением материала, не дублирование, а углублённое изучение материала с учетом специфики каждого направления, при этом:

- историческое направление призвано научить пониманию непреходящей ценности академической музыки разных стилей, эпох, народов;
- теоретическое направление ставит целью развитие музыкальных способностей, музыкального слуха, овладение основами музыкально-

теоретических знаний, понятиями, навыками, необходимыми для занятий различными видами исполнительской деятельности;

- художественное ставит целью постижение музыкального образа через изобразительные средства,

- исполнительское нацелено на обучение различным формам музыкально-исполнительской деятельности, на практическое музицирование.

Согласно педагогической модели развития интереса к слушанию академической музыки у подростков необходимо осуществлять в нескольких параллельно функционирующих формах организации учебно-воспитательного процесса в школе. Внеучебная деятельность – одна из них.

Учитывая то, что опытно-исследовательская работа была ограничена временем практики, автор данной работы не смог в полной мере осуществить все формы организации учебно-воспитательного процесса, предусмотренные педагогической моделью (см. Приложение 10). На результаты нашего исследования повлияла работа всего педагогического коллектива, направленная на реализацию педагогической модели развития интереса к слушанию академической музыки у подростков. Поэтому в ходе опытно-поисковой работы нами учитывались формы организации внеучебной и проектной деятельности, реализованные педагогическим коллективом МАОУ СОШ № 32 г. Екатеринбурга в течение учебного года.

В ходе опытно-поисковой работы мы убедились, что развитию интереса к академической музыке способствует активное участие подростков в творческих объединениях, где учащиеся включаются в реальные социальные отношения и самореализуются в процессе этих отношений. Обращение к музыкальному искусству, в частности к академической музыке, является важным элементом в данной деятельности. На протяжении многих лет в МАОУ СОШ №32 работа по данному направлению осуществляется в рамках хоровой деятельности. Автором данной работы были изучены планы работы творческих объединений [42].

Вокальная деятельность представлена репертуаром академической музыки (романсы, арии из опер, оперетт). На занятиях творческого объединения учителя музыки используют задания с целью развития у подростков творческих способностей:

- визуализация музыкального образа (постижение его эмоционально-чувственной стороны);
- моделирование элементов музыкального языка (через акцентирование особенности отдельных выразительных средств);
- вербализация духовно-практической информации (словесное определение духовного содержания, настроения, характера произведений академической музыки);
- пластические варианты «перевода» языка академической музыки.

Учителя, организуя деятельность творческого объединения, учитывают ряд условий:

- добровольность включения в деятельность, предоставление возможности самостоятельного выбора способов участия в творческих объединениях;
- учёт интересов, индивидуальных вкусов, предпочтений, побуждение развития новых интересов;
- выделение доминирующей цели коллектива, объединяющей педагогов и учащихся;
- формирование позитивного отношения к творчеству.

Развитию интереса к академической музыке служит дополнительная общеразвивающая программа «Музыкальная литература», применяемая в МАОУ СОШ №32. Данная программа рассчитана на возраст детей: 11-16 лет (5 – 9 классы). Она способствует пробуждению интереса к классической и современной музыке; формированию эстетического вкуса; расширению музыкального кругозора; развитию разносторонних музыкальных навыков. Эта уникальная программа дополняет и расширяет социально-культурный опыт учащихся, способствует развитию интересов, в том числе к академической му-

зыка, предполагает активное участие детей в культурно-просветительской деятельности школы, города, территории – в проведении музыкальных вечеров, праздников, концертов, а также участие в конкурсах различных уровней, благотворительных акциях [42].

Следующим составным элементом внеучебной деятельности, способствующим развитию интереса к академической музыке является организация работы с классом, где классными руководителями ежегодно разрабатывается тематика классных часов. Проведение таких часов общения значительно дополняет работу по проблеме исследования. В организации и проведении некоторых часов общения принимали участие родители учеников и автор данной работы. Нами были проведены классные часы на тему: «Караоке - батл» (включающий задание «Угадай мелодию») в 6 «Б» классе, «Викторина-угадайка» в 8 «В» классе, «Визуализация впечатлений» в 6 «Б» классе. Также были организованы культ. поход в оперный театр и экскурсия в консерваторию.

«Викторина-угадайка» состояла из десяти произведений академической музыки: «Вставайте, люди русские» – фрагмент кантаты «Александр Невский» С.С. Прокофьева, Ария Царицы ночи из «Волшебной флейты» В.А. Моцарта, «Танец Феи Драже» из балета «Щелкунчик» П.И. Чайковского, «Полёт шмеля» из оперы «Сказка о царе Салтане» Н.А. Римского-Корсакова, «Органная токката и фуга d moll» И.С. Баха, «Турецкое рондо» из сонаты В.А. Моцарта, «Застольная» из оперы Дж. Верди «Травиата», «Хабанера» из оперы Ж. Бизе «Кармен», Тема нашествия из симфонии № 7 Д. Шостаковича и «Болеро» М. Равеля. Для этой игры учащимся 8 "В" класса было необходимо разделить-ся на 3 группы. Далее учитель включал аудиозапись вышеуказанных произведений, и после каждого прослушивания подросткам было предложено определить: «Кто бы из композиторов мог написать прослушанное?». Ребята активно включались в игру и многие смогли узнать характерные особенности автор-

ского стиля некоторых композиторов. Данный вид работы помог вызвать интерес учащихся к слушанию академической музыки.

Большое воспитательное значение имели совместные культпоходы в музыкальный театр и филармонию с последующим дружным обсуждением. Данная форма мероприятия проводилась с 7 "Б" классом. Такие походы необходимы как для повышения культурного уровня подростков, так и для пробуждения живого интереса к академической музыке. В марте 2019 года для семиклассников МАОУ СОШ №32 был организован культпоход в Екатеринбургский академический театр оперы и балета на спектакль Джакомо Пуччини "Турандот". Подросткам было непривычно находиться в таком месте, так как выяснилось, что родители учеников редко посещают театры. Перед посещением было необходимо провести с ними воспитательную беседу по правилам поведения в культурных заведениях. В начале спектакля дети старались вникнуть в содержание оперы и внимательно слушать музыку. Во втором акте их внимание ухудшилось, они нередко отвлекались, но услышав знаменитую арию Калафа – жемчужину мировой оперной классики, дети оживились и явно увлеклись прекрасной музыкой. После посещения оперного театра в уютной и теплой атмосфере кафе школьники поделились друг с другом своими впечатлениями от спектакля, которые получили в процессе слушания "живой" академической музыки – ожившие образы и страницы партитуры явно разбудили музыкальные струнки их души. Дети признались, что такую – классическую – музыку интереснее слушать вживую, нежели в электронном виде.

Немалую роль для пробуждения интереса к миру серьезной музыки сыграли познавательные экскурсии. Под руководством учителя и преподавателя из консерватории была организована экскурсия по зданию консерватории для учащихся 6 "В" класса. Подростков познакомили с «устройством» различных музыкальных инструментов (коллекции ударных инструментов, старинных инструментов, таких как, фисгармония). Некоторые из инструментов ребята видели впервые, им было интересно узнать, как они работают. Необычное

звучание фисгармонии перенесло учащихся в 19 век, когда этот инструмент стоял почти в каждом доме в Германии. Преподаватель консерватории и учитель не только рассказывали об устройстве инструментов, но и давали краткий экскурс в историю их создания.

Работа по визуализации впечатлений была проведена в 6 "Б" во внеурочное время. Подросткам предлагалось изобразить на листе бумаги (с помощью кистей, красок и карандашей) свои впечатления от прослушанной музыки (прелюдия № 12 «Фейерверк») К. Дебюсси. Перед детьми предстали совершенно разные образы: девушка, убегающая от преступника, плескающиеся в воде дети, единорог на лужайке. После того, как учитель озвучил, что данная прелюдия называется "Фейерверк" ребята были удивлены, тогда преподаватель предложил им ещё раз прослушать данное произведение и нарисовать: "что они видят в этой музыке". Учащиеся 6 "Б" класса хорошо справились с задачей, изобразив "фейерверк" на листе бумаги.

Для полного погружения подростков в мир академической музыки автору данной работы необходимо было затронуть и их виртуальную сферу жизни. Поэтому автором данной работы в ходе внеурочной деятельности применялся «СС-метод». С помощью социальной сети "ВКонтакте" между учителем и пятью учащимися (6 "В", 7 "Б", 8 "В" и 10 "А" классов) начался диалог, в котором преподаватель предлагал им прослушать некоторые произведения академической музыки. Также учитель просил поделиться впечатлениями, вызванными этой музыкой. У двух учащихся прослушанные произведения вызвали эмоциональный отклик, и один из них даже поделился с ними на "стене" "ВКонтакте". Другие же добавили произведения в свой музыкальный плейлист в данной социальной сети. Для большей эффективности преподаватель несколько раз выкладывал посты на "стене" "ВКонтакте", содержащие образцы академической музыки.

Развитие интересов у подростков к слушанию академической музыки возможно не только в учебной и внеучебной работе, но и в ходе научно-

исследовательской деятельности, позволяющей вовлечь школьников в мир научных изысканий. Подростков целесообразно привлекать сначала к работе над рефератами, эссе, а затем нацеливать на участие в проектной деятельности, научно-практических конференциях разного уровня, олимпиадах.

В МАОУ СОШ № 32 г. Екатеринбурга исследовательская деятельность учеников осуществляется в рамках реализации проекта "Проектная и исследовательская деятельность в развитии творческой активности обучающихся как условие обеспечения нового качества образования в соответствии с требованиями ФГОС". Цель этого проекта: создание образовательной среды для исследовательской и проектной деятельности обучающихся в развитии их творческой активности в соответствии с требованиями ФГОС [73].

Итак, проведение формирующего этапа опытно-поисковой работы, направленной на подтверждение основных положений гипотезы, позволяет сделать выводы:

1. Благодаря разработке педагогической модели и внедрению её в образовательную деятельность МАОУ СОШ № 32 г. Екатеринбурга через взаимодействие и интеграцию различных форм организации учебно-воспитательного процесса становится возможным развитие интереса подростков к слушанию академической музыки.

2. При реализации предлагаемой модели выявлен ряд дополнительных педагогических условий, способствующих развитию интереса подростков к слушанию академической музыки. К ним относятся:

- использование потенциала межпредметной интеграции при организации учебно-воспитательного процесса;
- создание единого учебно-методического комплекса при реализации дисциплины «Музыка»;
- использование в проведении занятий активных и интерактивных форм обучения;

- учет принципа систематичности и поэтапности в развитии интереса к слушанию академической музыки;

- практическая направленность при освоении академической музыки.

3. При отборе дидактического и иллюстративного материала, направленного на развитие у подростков интереса к слушанию академической музыки, мы ориентировались на семантику, жанровую специфику, смысловую глубину и несомненные художественные достоинства академической музыки.



### **2.3. Анализ результатов процесса по развитию интереса к слушанию академической музыки в общеобразовательной школе (контрольный этап)**

Контрольный этап опытно-поисковой работы по проверке истинности представленного в гипотезе комплекса положений проводился с 4 марта по 24 марта 2019 года в 6, 7, 8, 10 классах МАОУ СОШ № 32 г. Екатеринбурга (см. Приложения 11, 12, 13, 14).

Реализация разработанной педагогической модели была организована на основе интеграции всех её компонентов. Апробация модели осуществлялась через организацию учебно-воспитательного процесса МАОУ СОШ № 32 г. Екатеринбурга в следующих формах: учебная и внеклассная деятельность учащихся, научно-исследовательская работа.

Связующими методологическими подходами в реализации педагогической модели явились: культурно-исторический, деятельностно-практический, аксиологический, личностно-ориентированный подходы.

Использование аксиологического потенциала, заложенного в различных формах образовательного процесса в школе, в их внутреннем, содержательном наполнении, давало возможность приобретения учениками углубленных теоретических знаний об академической музыке. Знаниевый аспект существенно пополнялся у тех учеников, которые выбрали в качестве проблем исследования (в эссе, рефератах, докладах) темы, связанные с академической музыкой.

Основной формой организации учебной деятельности оставался урок, с применением активных и интерактивных форм обучения. Неоценимую роль сыграли классные часы. Здесь наша задача состояла в том, чтобы организовать деятельность подростков в доверительной обстановке.

Повышению эмотивного критерия как показателя развития интересов подростков способствовало освоение произведений академической музыки. Ценностное и эстетическое созерцание мира через художественные образы

академической музыки было сопряжено с духовно-внутренней активностью личности подростка, когда обогащалось не столько его сознание, сколько эмоционально-чувственная сфера.

Для более успешной реализации поведенческого критерия мы в ходе опытно-поисковой работы давали учащимся возможность проявить себя в собственной познавательной и практической деятельности.

Организация учебно-воспитательного процесса была направлена на применение активных форм (творческие мастерские, конкурсы, коллективные творческие дела, массовые праздники). Они расширяли пространство коммуникации, ориентировали учащихся на «выход» за пределы образовательного учреждения.

Осознавая, что интересы подростков не могут быть сформированы средствами одного учебного предмета, мы пытались создать социокультурную среду, которая помогала каждому участнику процесса реализовать себя как личность в развитии творческих способностей, формирование духовности («ценности переживаний» и нравственных устоев «ценности отношений»).

Все обозначенные критерии педагогической модели реализовывались поэтапно, их можно охарактеризовать так:

- ориентация учеников на освоение элементов академической музыки. Практическая деятельность на этом уровне ограничивалась репродуктивным овладением элементарными навыками и художественными приемами;

- понятийный уровень освоения образцов академической музыки, направленный на формирование целостной системы знаний об ней, развитие навыков анализа, общения и критической оценки явлений и процессов в сфере академической музыки. Познание на этом этапе подготовки было нацелено на овладение учащимися элементарной теорией академической музыки;

- мировоззренческий уровень усвоения академической музыки, предполагающий знание основных концепций, закономерностей и научных идей.

Учащиеся должны были овладеть навыками поиска и получения информации об академической музыке;

- концептуальный уровень освоения академической музыки, предполагающий структурирование и систематизацию информации по проблемам академической музыки. Этот этап отличался высоким уровнем деятельностной креативности.

Для сравнения результатов развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся МАОУ СОШ № 32, выявления динамики процесса от констатирующего и контрольного этапа опытно-поисковой работы нами был использован диагностический инструментарий, аналогичный исходному, с некоторыми дополнениями.

Контрольное исследование, как и в начале опытно-поисковой работы, включало проведение оценивающих тренингов, сочинение на тему «Академическая музыка в моей жизни» (для учащихся 7-х классов), собеседование, наблюдение и задания из курса методики «Музыка для домашней фонотеки» (автор Л.В. Школяр), направленные на определение уровня развития интереса к слушанию академической музыки у подростков. Тематика бесед, проводимых на классных часах, дополняла наше представление об уровне развития интереса у подростков к слушанию академической музыки.

Методика Л.В. Школяр «Музыка для домашней фонотеки» применялась с целью получить представление о музыкальном опыте подростков, их пристрастиях, музыкальном и жизненном кругозоре, интересах. Ученикам предлагалось «собрать личную фонотеку» из предложенных музыкальных произведений различных стилей и жанров для слушания дома. В список были включены популярные произведения академической музыки – классической и современной [79].

Проведённые нами оценивающие тесты (6, 7, 8, 10 классы) и исследование по методике Л.В. Школяр, помогли с большой степенью вероятности выявить когнитивный компонент уровня развития интереса к слушанию акаде-

мической музыки у подростков. В целом можно отметить их достаточную осведомленность о жанрах и функциях академической музыки. Анализ сформированного учащимися репертуара («Музыка для домашней фонотеки») показал, что положительный интерес у них к академической музыке явно вырос: если на констатирующем этапе лишь 21 человек (35,7%) из общего числа учащихся выбрали в свою фонотеку произведения академической музыки, то на контрольном их стало значительно больше - 48 человек (81,6%). Среди любимых произведений подростков преобладает симфонический жанр. Разнообразие выбранных музыкальных произведений учениками 6-7 классов обнаруживает вместе с тем широкий разброс интересов, объясняемый существенным влиянием современного общества и музыкальной моды на эстетические вкусы молодёжи.

В качестве положительной динамики можно отметить проявления эмоциональной отзывчивости подростков в ходе восприятия ими произведений академической музыки. При этом проявления эмоциональной отзывчивости в вербальной форме говорят о существенном росте понимания подростками содержания произведений, их образного строя, а также, в целом, о расширении представлений об академической музыке. Положительным итогом работы можно считать также грамоты и благодарности разных уровней подросткам-участникам творческих коллективов.

Анализируя результаты контрольного этапа опытно-поисковой работы с позиции обозначенных показателей всех критериев, также, как и на констатирующем этапе, мы приводим результаты по уровню развития интереса к слушанию академической музыки по классам в диаграммах 4, 5, 6 в процентном отношении.

Диаграмма №4.

Уровень когнитивного критерия развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся (по классам).

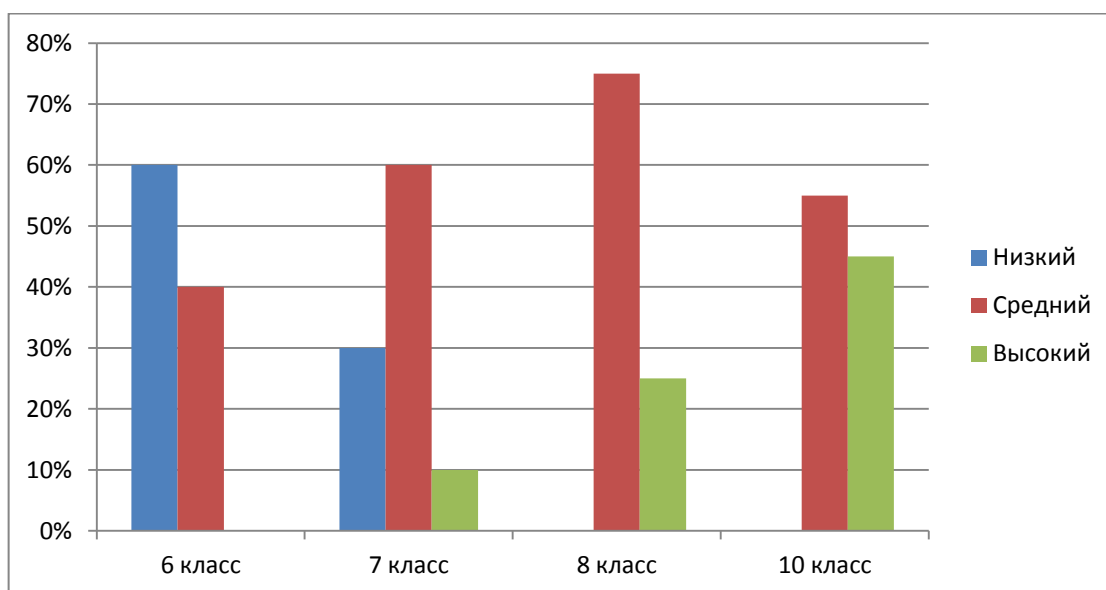
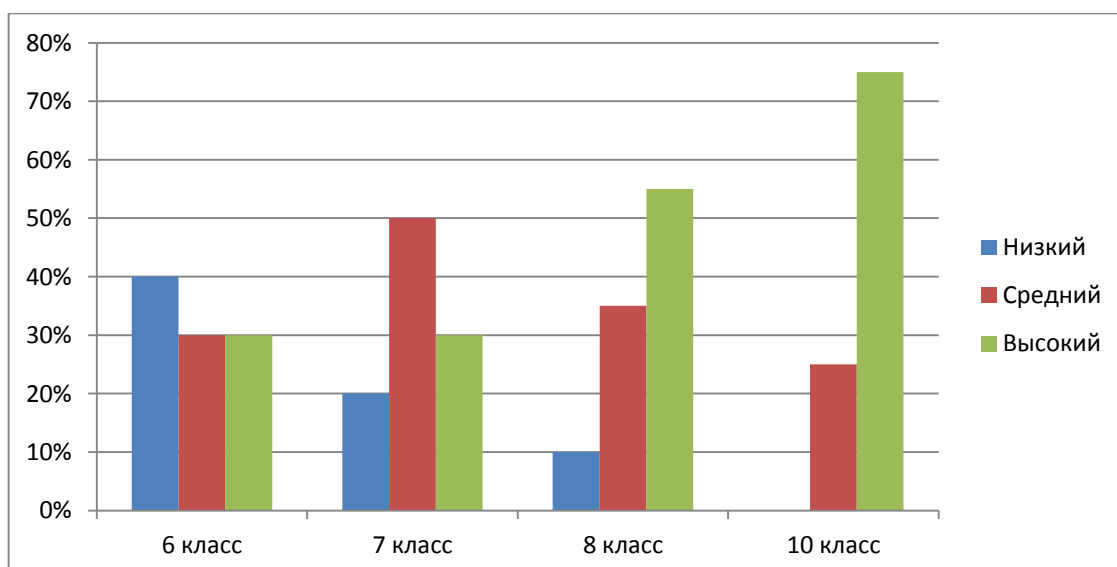
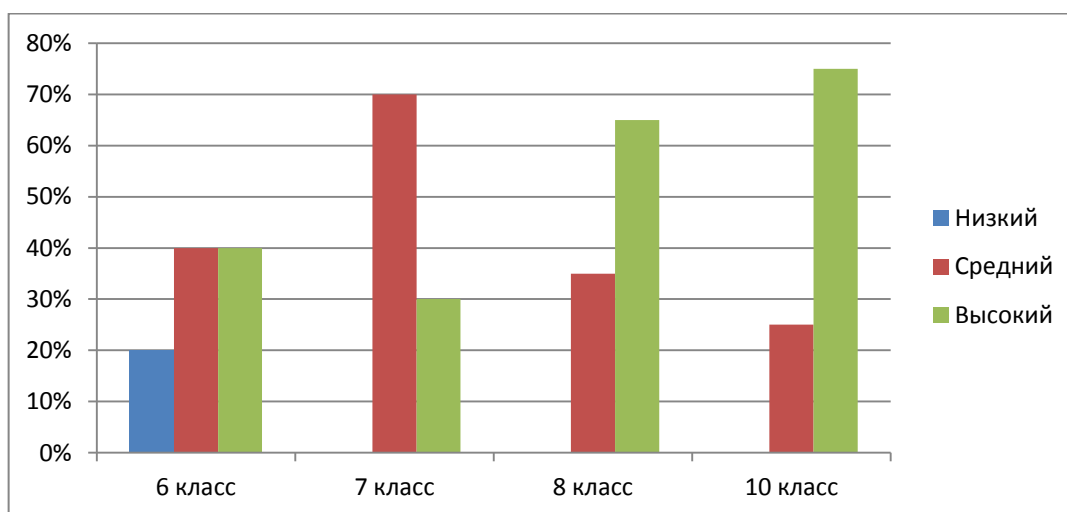


Диаграмма №5.

Уровень поведенческого (регулятивного) критерия развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся (по классам).



Уровень эмотивного (ценностного) критерия развития интереса к слушанию академической музыки учащихся (по классам).



Пользуясь той же формулой:  $Ср. = \frac{(a+2b+3c)}{100}$  (a,b,c - количество учеников, находящихся на низком, среднем, высоком уровнях) для выявления среднего показателя уровня развития интереса к слушанию академической музыки, мы получили следующие результаты: когнитивный – 7,9, поведенческий - 8,9, эмотивный - 9,9.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что средние показатели, отражающие количественную характеристику уровней развития интереса к слушанию академической музыки, во всех классах существенно повысились. В целом уровень развития интересов к слушанию академической музыки в 6 классе возрос на 0,8, в 7 классе - на 0,6, в 8 классе - на 0,4, в 10 классе – на 0,3. Коэффициент корреляции, отражающий уровень развития интереса к слушанию академической музыки в МАОУ СОШ №32 на контрольном этапе возрос на 2 и составил 26,7. (см. таблица 4)

Сравнительный анализ данных уровней развития у учащихся МАОУ СОШ №32 был проведён и в процентном отношении. Данные показатели внесены в таблицу (см. Приложение 15).

Таблица 4

Распределение учащихся по уровню развития интереса к слушанию академической музыки (контрольный этап):

Класс	Количество учеников	Уровни сформированности критериев			Средний показатель, отражающий количественную оценку уровней сформированности критериев по группам		
		Низкий	Средний	Высокий	К	П	Э
6	10	К-6 (60%)	4 (40%)	- (0%)	1,4		
		П-4 (40%)	3 (30%)	3 (30%)		1,6	
		Э-2 (20%)	4 (40%)	4 (40%)			2,2
7	10	К-4 (40%)	6 (60%)	1 (10%)	1,8		
		П-2 (20%)	5 (50%)	3 (30%)		2,1	
		Э-1 (10%)	7 (70%)	3 (30%)			2,3
8	20	К-0 (0%)	15 (75%)	5 (25%)	2,25		
		П-2 (10%)	7 (35%)	11 (55%)		2,45	
		Э-0 (0%)	7 (35%)	13 (65%)			2,65
10	20	К-0 (0%)	11 (55%)	9 (45%)	2,45		
		П-0 (0%)	5 (25%)	15 (75%)		2,75	
		Э-0 (0%)	5 (25%)	15 (75%)			2,75

Существующая разница в уровнях развития интереса к академической музыке может быть объяснена тем, что разработанная нами модель по развитию интереса к академической музыке была реализована в классах разной степени полноты в отношении такого компонента как «Формы учебно-воспитательного процесса».

Таблица 5

Степень участия учащихся в различных формах учебно-воспитательного процесса МОУ СОШ №32 г. Екатеринбург:

Формы/классы	Учебная деятельность	Внеучебная деятельность	Проектная, исследовательская деятельность
6 класс	-	+	-
7 класс	-	+	-
8 класс	+	+	+
10 класс	+	+	+

Разработанные критерии развития интереса к академической музыке (когнитивный, эмотивный, поведенческий) и соответствующие диагностические материалы позволили проверить уровень развития интереса подростков к слушанию академической музыки, позитивности отношения к ней и на основании этого сделать соответствующие выводы и планировать дальнейшую работу.

В целом опытно-поисковая работа по апробации рекомендуемой педагогической модели проходила во взаимодополняемой последовательности подготовительно-констатирующего, формирующего и контрольного этапов. Начальный этап опытно-поисковой работы носил мотивационно-ориентировочный, диагностический характер. Формирующий этап был задуман и осуществлён как опыт моделирования и реализации организационно-педагогических условий, обеспечивающих развитие интереса к слушанию академической музыки у подростков. Контрольный этап выявил положительную динамику в решении исследуемой проблемы.

Одно из центральных направлений в реализации педагогической модели на формирующем этапе опытно-поисковой работы составило внедрение различных форм организации учебно-воспитательного процесса (уроков и вне-



классных мероприятий). Их содержательное наполнение мы нацелили на развитие интереса учащихся к слушанию академической музыки.

Таким образом, контрольный этап по определению уровня развития интереса к слушанию академической музыки у подростков доказал эффективность реализации педагогической модели на всех этапах исследования.

## **Выводы по второй главе**

Опытно-поисковая работа показала, что развитие интереса к слушанию академической музыки у подростков можно оптимизировать, если заниматься этим в разных видах работы – учебной, внеучебной и научно-исследовательской.

Результаты данного исследования доказывают, что возможности академической музыки в развитии личности подростка очевидны и огромны, если раскрывать их системно и поэтапно, в опоре на предлагаемую педагогическую модель с многообразием ее методов и приемов, во взаимодействии всех сторон учебно-воспитательного процесса.

Структурно-содержательная суть педагогической модели развития интереса к слушанию академической музыки у подростков предполагает, что ее организующим аспектом является способность обеспечить гармоничное взаимодействие образования, культуры и общества, а академическая музыка выступает в качестве оптимального способа приобщения к человеческому опыту и истории.

В ходе опытно-поисковой работы уточнены и апробированы критерии, показатели и уровни развития интереса к академической музыке, позволяющие отслеживать динамику и результативность данной деятельности.

Опытно-поисковая работа показала, что для плодотворного усвоения и принятия подростками академической музыки им необходимо учиться прожи-

вать и переживать её – понимать содержание и глубокие смыслы, эмоционально на них откликаться, отстаивать и утверждать в продуктивной творческой деятельности её основные ценности.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В настоящее время особенно остро стоит проблема развития интереса у подростков к академической музыке. Данное положение отражено в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, а также в государственных образовательных стандартах основного общего образования (ФГОС ООО). Об актуальности данного вопроса свидетельствует низкий уровень духовно-нравственных и моральных ценностей в современной подростковой среде, отсутствие должного интереса к образцам отечественного и мирового академического музыкального искусства. Выводы нашей работы могут помочь учителям музыки в решении проблемы выбора наиболее эффективных методов и приемов по развитию интереса подростков к слушанию академической музыки в общеобразовательной школе.

Поскольку развитие интереса в подростковом возрасте рассматривается как основа развития личности, задачей учителя является создание педагогических условий для развития интереса ребенка к какому-либо виду деятельности. Чтобы развить интерес подростков к слушанию академической музыки необходимо:

- учитывать психологические особенности переходного возраста;
- подходить к проблеме развития интереса к академической музыке у подростков с определения сущности интереса и его функций, а также в контексте целостного воспитания личности;
- выявлять уровни развития интереса к слушанию академической музыки;
- осуществлять системное и поэтапное развитие исследуемого интереса;
- создавать соответствующую музыкально-образовательную среду как на уроках, так и во внеурочное время.

Изучив методики и теоретические работы педагогов-музыкантов, мы определили основные формы, методы и приёмы развития интереса к слушанию академической музыки. К ним относятся урок и внеурочная деятельность, а также общепедагогические и музыкальные методы, которые в совокупности образуют педагогическую модель, нацеленную на развитие интереса подростков к восприятию академической музыки.

В ходе опытно-поисковой работы осуществлялась апробация данной модели у учащихся 6,7,8,10 классов. Анализ результатов, учитывающий критерии, показатели и уровни исследуемого интереса, доказал, что использование активных и интерактивных методов положительно влияет на развитие интереса подростков к слушанию академической музыки, активизирует и направляет его.

Реализация педагогической модели способствовала:

- расширению музыкальных интересов подростков (за счет знакомства с высокохудожественными образцами классики);
- формированию способности к углублённому восприятию музыки;
- выработке осознанного умения вслушиваться в неё и эмоционально откликаться;
- развитию умения анализировать музыкальный текст.

Результаты проведённой практической работы доказали эффективность и педагогическую целесообразность использования предлагаемых методов. Данные опытно-поисковой работы подтвердили гипотезу, согласно которой процесс развития интереса подростков к слушанию академической музыки будет успешным, если рассматривать его в контексте целостного воспитания личности и применять педагогическую модель, включающую различные формы организации учебно-воспитательного процесса (учебную, внеучебную и проектную деятельность), а также соответствующие методы и приемы. Сам процесс развития интереса у подростков к слушанию академической музыки

целесообразно осуществлять согласно этапам восприятия музыки в ходе выполнения как репродуктивных, так и творческих заданий.

Предлагаемая педагогическая модель развития интереса подростков к слушанию академической музыки подразумевает гармоничное взаимодействие образования, культуры и общества. Академическая музыка в этом процессе является оптимальным способом приобщения человечества к музыкальной культуре, истории и традициям.

Итоги данного исследования доказывают, что возможности академической музыки в развитии личности подростка будут более эффективны, если структурировать образовательную деятельность, организуя как можно чаще погружение подростков в мир такой музыки, во взаимодействии всех сторон учебно-воспитательного процесса.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.

1. Абдуллин, Э.Б. Дидактический подход к совершенствованию и разработке методов музыкального обучения. Сб. Научных трудов , 1980. – 112 с.
2. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М.: “Владос”, 2000. – 334 с.
3. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей детей М. «Владос», 2004. – 130 с.
4. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе Текст. : учеб. пособие для пед. ин-тов / О.А. Апраксина. М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
5. Ардеева, Н. В. Принципы номинации в современных прозвищах лиц // Русская ономастика: Респ. сб. / Отв. ред. В. Д. Бондалетов / Н. В. Ардеева. Рязань, 1977. – 87 с.
6. Арчажникова, Л.Г. Профессия - учитель музыки. Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1984. — 110 с.
7. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — М.; Л. Просвещение, 1993. – 452 с.
8. Безбородова, Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. - М.: Academia, 2002. – 508 с.
9. Бернштейн Л. Концерты для молодежи. – Л. Советский композитор, 1991. – 232 с.
10. Богатырев, П.Г. Традиция и импровизация в народном творчестве // Богатырев П.Г. Вопросы теории народного искусства. М., 1971. – 178.
11. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка : Изучение мотивации поведения детей и подростков. / Л.И. Божович. -М.: Педагогика, 1972. – 352 с.

12. Бочкарев, Л. Л. Проблемы психологии музыкальных способностей. - В кн.: Художественное творчество. М., 1983. – 96 с.
13. Боякова, Е.И. Музыкальный интерес как личностное качество в структуре эстетического сознания современных дошкольников // Социокультурная доминанта современного образования: Международный интерактивный сетевой семинар [Электронный ресурс] URL: <http://www.art-education.ru/projekt/seminar-2010/boyakova.pdf>
14. Бюлер Ш., Тюдор-Гарт Б., Гетцер Г. Социально-психологическое изучение ребенка первого года жизни. М., 1931. – 234 с.
15. Валиев, Г. Х. Постановка проблемы педагогического исследования / Г. Х. Валиев // Педагогика. 2001. – 378 с.
16. Ветлугина, Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду. - М.: Просвещение, 2005. – 170 с.
17. Воспитание. [Электронный ресурс] URL: <https://www.nnmama.ru/content/vospitanie/Upperschool/PsyArt1>
18. Вудвортс Р. «Динамическая психология» Dynamic psychology, N. Y., 1918./ Dynamics of behavior, N. Y., 1958; Contemporary schools of psychology, L., 1964; в рус. пер. — Экспериментальная психология, М., 1950. – 351с.
19. Выготский, Л. С. Педагогическая психология . - М.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2009. – 672 с.
20. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 4 / Гл. ред. А. В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1982—1984. Т. 4 : Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. — 1984. — 433 с.
21. Герbart, И. Ф. Избранные педагогические сочинения. / И.Ф. Герbart. – Москва : ГУПИ Наркомпроса РСФСР, 1940. – 291 с.
22. Гордийчук, А.Н. Педагогические условия формирования музыкальной культуры студентов педвузов : Автореф. дис. канд. пед. наук. Киев, 1990. – 76 с.

23. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология, - М. Малое изд. предприятие НВ Магистр, 1990. – 190 с.
24. Гусев, В.В. Системные основания образовательной технологии. М. МГПУ, 1995. – 62 с.
25. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте/ Драгунова, Т.В. Вопросы психологии, 1972. – 83 с.
26. Залкинд, А. Б. Основные особенности переходного возраста. — Педология, 1930. – 276 с.
27. Затымина, Т. А. Классическая музыка в формировании мотивационной направленности подростков на продуктивную музыкально-творческую деятельность // Известия ВГПУ. 2015. – 43 с.
28. Зеленин, Д. К. Зеленин. Избранные труды. Статьи по духовной культуре 1901-1913 / Д.К. Зеленин. - М.: Индрик, 2013. - 400 с.  
Крутецкий В. А. Проблема формирования и развития способностей. - Вопросы психологии № 6, 1972. – 400 с.
29. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе : Эстет. воспитание : Статьи, докл., выступления. - Москва: Педагогика, 1973. – 333 с.
30. Карпова Г. А. Педагогическая диагностика учебной мотивации школьников: методические рекомендации. Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 1996. – 193 с.
31. Ковалева Е. В. История педагогики и образования: учебное пособие 2013. – 256 с.
32. Ковалев, В. И. Мотивационная сфера личности как проявление совокупности общественных отношений / В.И. Ковалев // Психологический журнал / Ред. Б.Ф. Ломов, Л.И. Анцыферова. – 1984. – 47 с.
33. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь. - М.: Academia, 2005. – 176 с.
34. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. - М.: Педагогика, 2014. – 737 с.



35. Конституция Российской Федерации. Комментарий / под общ. ред. Б.Н. Топорина - М.: Юридическая литература, 1994. – 246 с.
36. Корлякова С.Г. Психофизиологические механизмы формирования координационного компонента психомоторных способностей музыкантов / Психолого-педагогические исследования. 2009. – 431 с.
37. Королева Е.А. Выступление Творческий проект "Творим вместе". на семинаре - практикуме тема: Развитие творческих способностей детей с разными образовательными потребностями. [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2017/04/16/vystuplenie-na-seminare-praktikume-tema-razvitie>
38. Кро О. Интеллектуальное развитие в период созревания. — В кн.: Педология юности / Под ред. И. Арямова. М.; Л., 1931. – 693 с.
39. Крысько, В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. - М.: Харвест, 2000. – 384 с.
40. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. 4-е изд. - М: МГУ, 1981. – 584 с.
41. Мак-Дугалл У. «An outline of psychology, L.; в рус.пер.— Осн. проблемы социальной психологии, М., 1916. – 286 с.
42. МАОУ СОШ №32. [Электронный ресурс] URL: <http://школа32.екатеринбург.рф/>.
43. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения/ Книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
44. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. - М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
45. Медушевский В.В. Специфика искусства. Сущность и специфика музыки // Спутник учителя музыки / С.С.Балашова, В.В. Медушевский, Г.С. Тарасов и др.; сост. Т.В. Чельшева. – М.: Просвещение, 1993. – 176 с.
46. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе.- М.: Знание, 2009. – 246 с.

47. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество Текст. / В.С. Мухина. М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 456 с.
48. Орф, К. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа Текст. / К. Орф; под. ред. Л.А. Баренбойма. Л.: Музыка, 1970. – 160 с.
49. Осеннева, М. С. Методика музыкального воспитания младших школьников / М. С. Осеннева, Л. А. Безбородова. - М.: Просвещение, 2001. – 168 с.
50. Острогорский А.Н. Семейные отношения и их воспитательное значение. М.: Педагогика, 1983. – 290 с.
51. Паламарчук, А.И. Формирование музыкального интереса у младших школьников: автореф. дисс. .канд. пед. наук / А.И. Паламарчук. -М., 1981. – 16 с.
52. Педагогический словарь. Интерес. [Электронный ресурс] URL: <http://encdic.com//pedagogics/interes-915ftml>
53. Петерс В. Peters W. Struktur in Jugendalter.— Leipzig, L.; в рус.пер.— Структура юношеского возраста. — Лейпциг, 1923. – 281 с.
54. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика Текст. : учеб. пособие для студ высш. учеб. завед. / В.И. Петрушин. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1999. – 176 с.
55. Пиличяускас, А.А. Познание музыки как воспитательная проблема / А.А. Пиличяускас. М., 1992. – 234 с.
56. Плеснина, Т.П. Музыкальный интерес и динамика его развития Текст. / Т.П. Плеснина // Вопросы эстетического воспитания в школе. -М.: НИИ общей педагогики, 1974. – 256 с.
57. Психологические особенности подросткового возраста. Учащимся и родителям. [Электронный ресурс] URL: <http://www.kuban-lyceum.ru/uchashchimsya-i-roditelyam/psikhologicheskie-osobennosti-podrostkovogo-vozrasta.php>.

58. Радынова О.П. Музыкальное развитие детей. В.2 ч. - М., 2009 – 224 с.
59. Рахимов А. З. Философия психодидактики: моногр. / А. З. Рахимов. -Уфа: БГПУ, 2008. – 290 с.
60. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии В 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. II. – 328 с.
61. Самакаева М.Ю. Развитие восприятия музыки у старшеклассников. Учебное пособие. Свердловск, 1989. – 63 с.
62. Семенов, В. Я. Формирование интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода [Электронный ресурс] / В. Я. Семенов // Грани познания : электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ. — Волгоград, 2015. — No 7(41). — С. 265–267. — Режим доступа: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1443378108.pdf>
63. Сергеева, Г. П. Критская, Е. Д.: учебное пособие для общеобразоват. организаций / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, И. Э. Кашекова. Рабочая программа по предмету «Музыка» для 5—7 классов — 4-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2016. — 126 с.
64. Сохор, А. Н. Музыка как вид искусства / А. Н. Сохор. – 2-е изд. – М. : Музыка, 1970. – 96 с.
65. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
66. Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие/ Л.В.Школяр, М.С.Красильникова, Е.Д.Критская и др. – М., 1998. – 329 с.
67. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М. : АПН РСФСР, 1948. – 39 с.
68. Толстой, Л. Н. Детство. Отрочество, Юность. Собр. соч. М., 1958. – 429 с.

69. Торндайк, Э. Принципы обучения, основанные на психологии, 1926/ Э. Торндайк // Бихевиоризм / Э. Торндайк, Дж.Б. Уотсон. – Москва: АСТ, 1998. – 250 с.
70. Тумлирц О. Единство психологии и его значение для теории переходного возраста. — В кн.: Педология юности / Под ред. И. Арямова. М.; Л., 1931. – 190 с.
71. Ушинский, К. Д. Сочинения. Т, 10. — М.; Л., 1950. – 429 с.
72. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — М.: Омега — Л., 2014. — 134 с.
73. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
74. Филановская Т.А. Образование и культура: актуальные проблемы педагогики искусства./ Музыкальное образование в современном культурном пространстве: Сб. научных тр. к 110летию Д.Б. Кабалевского М., 2015. – 321 с.
75. Формирование познавательных интересов школьников в процессе освоения курса "Мировая художественная культура" тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 13.00.02, кандидат педагогических наук Ценкова, Елена Николаевна, [Электронный ресурс] URL: [https://new-disser.ru/product\\_info.php?products\\_id=836700](https://new-disser.ru/product_info.php?products_id=836700)
76. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г. А. Цукерман. – М., 1995. – 215 с.
77. Черноиваненко, Н.М, Дмитриева Л. Г., Методика музыкального воспитания в школе / Черноиваненко Н.М, Дмитриева Л. Г. – М., Просвещение, 1989. – 240 с.
78. Черняева, К.О. Культурная идентификация в социальных сетях интернета // Вестн. Поволж. академии гос. службы. 2010. – 214 с.
79. Школяр, Л.В. Теория и методика музыкального образования детей : науч.-методич. пособие /Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская,

В.О. Усачева, В.В. Медушевский, В.А. Школяр. М.: Флинта: Наука, 1999. – 336 с.

80. Щукина, Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении, Учеб. пособие. — М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

81. Щукина, Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. -М.: Просвещение, 2001. – 142 с.

82. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

83. Якобсон, П.М. Психология художественного восприятия. - Москва : Искусство, 1964. – 86 с.

84. Яконюк, В.Л. Развитие интереса к профессии учителя музыки Текст. / В.Л. Яконюк. Минск: Высш. школа, 1979. – 103 с.

85. Ялышева, Л.В. Формирование познавательного интереса к естественнонаучным дисциплинам учащихся 6-7-х классов. [Электронный ресурс] URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/104403.html>

86. Яркина, Л.В. Характеристика структурных компонентов вокально-хоровой деятельности учителя музыки / Л.В. Яркина // Модернизация дирижерско-хоровой подготовки учителя музыки в системе профессионального образования: сборник научных трудов; под ред. М.В. Кревсун. — Таганрог : Изд-во таганрогского гос. пед. университета, 2005. – 181 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### **Исследование уровня развития интереса к слушанию академической музыки (констатирующий этап)**

Дата: 15 октября 2018 года.

Место: 6 «Б» класс МАОУ СОШ №32 г. Екатеринбург.

Присутствовало: 10 человек.

Методика: А.Е. Голомшток «Карта интересов», Л.В. Школяр «Музыка для домашней фонотеки», Г.А. Карпова «Учебная мотивация».

Метод: анкетирование, музыкальное тестирование, наблюдение.

Цель исследования: определение уровня развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 6 «Б» класса.

Задачи:

- определить исходный уровень развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 6 «Б» класса;
- выявить уровни познавательного интереса к предметной области «Музыкальное искусство» у учащихся 6 «Б» класса
- определить уровни сформированности когнитивного, эмотивного и поведенческого критериев развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 6 «Б» класса.

Обработка результатов.

1. Коэффициент заинтересованности в предметной области «Музыкальное искусство» у учащихся 6 «Б» класса (по пятибалльной шкале) - 2,8.

2. Уровень мотивации учащихся:

низкий - 60%; средний - 40%; высокий - 0%.

3. Сущностные характеристики развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 6 «Б» класса:

- низкий уровень когнитивного критерия - 9 человек - 90%;
- средний уровень когнитивного критерия - 1 человек - 10%;
- высокий уровень когнитивного критерия - 0 человек - 0%;
- низкий уровень поведенческого критерия - 6 человек - 60%;
- средний уровень поведенческого критерия - 2 человека - 20%;
- высокий уровень поведенческого критерия - 2 человека - 20%;
- низкий уровень эмотивного критерия - 5 человек - 50%;
- средний уровень эмотивного критерия - 3 человека - 30%;
- высокий уровень эмотивного критерия - 2 человека - 20%.

Средний показатель (Ср.).

$$\text{Ср.} = \frac{(a+2b+3c)}{100} \quad (a,b,c - \text{количество учеников, находящихся на низком,}$$

среднем, высоком уровнях).

Средний показатель когнитивного критерия - 1,1.

Средний показатель поведенческого критерия - 1,6.

Средний показатель эмотивного критерия - 1,7.

Проводила исследование:

студентка 4 курса

группы МУЗ 15.02

Абдуллина К.Р.

## **Исследование уровня развития интереса к слушанию академической музыки (констатирующий этап)**

Дата: 17 октября 2018 года.

Место: 7 «Б» класс МАОУ СОШ №32 г. Екатеринбурга.

Присутствовало: 10 человек.

Методика: Л.В. Школяр «Музыка для домашней фонотеки».

Метод: анкетирование, музыкальное тестирование, наблюдение.

Цель исследования: определение уровня развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 7 «Б» класса.

Задачи:

- определить исходный уровень развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 7 «Б» класса;
- определить уровни сформированности когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 7 «Б» класса.
- результаты оформить в виде таблиц и диаграмм.

Обработка результатов.

Сущностные характеристики развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 7 «Б» класса:

1. Когнитивный компонент (уровни):

- низкий – 6 человек - 60%;
- средний – 4 человека - 40%;
- высокий – 0 человек - 0%.

2. Поведенческий компонент (уровни):



- низкий - 2 человека - 20%;
- средний - 6 человек - 60%;
- высокий - 2 человека - 20%.

### 3. Эмотивный компонент (уровни):

- низкий - 0 человек - 0%;
- средний - 8 человек - 80%;
- высокий - 2 человека - 20%.

Средний показатель (Ср.).

$$\text{Ср.} = \frac{(a+2b+3c)}{100} \quad (a,b,c - \text{количество учеников, находящихся на низком,}$$

среднем, высоком уровнях).

Средний показатель когнитивного критерия - 1,4.

Средний показатель поведенческого критерия - 2,0.

Средний показатель эмотивного критерия - 2,2.

Проводила исследование:

студентка 4 курса

группы МУЗ 15.02

Абдуллина К.Р.

## **Исследование уровня развития интереса к слушанию академической музыки (констатирующий этап)**

Дата: 24 октября 2018 года.

Место: 8 «В» класс МАОУ СОШ №32 г. Екатеринбурга.

Присутствовало: 20 человек.

Методика: Л.В. Школяр «Музыка для домашней фонотеки».

Метод: анкетирование, музыкальное тестирование, наблюдение.

Цель исследования: определение уровня развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 8 «В» класса.

Задачи:

- определить исходный уровень развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 8 «В» класса;
- определить уровни сформированности когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 8 «В» класса.
- подвести итоги исследования методами математической статистики, результаты оформить в виде таблиц и диаграмм.

Обработка результатов.

Сущностные характеристики развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 8 «В» класса:

1. Когнитивный компонент (уровни):

- низкий – 0 человек - 0%;
- средний – 17 человек - 85%;
- высокий – 3 человека - 15%.

2. Поведенческий компонент (уровни):

- низкий - 2 человека - 10%;
- средний - 10 человек - 50%;
- высокий - 8 человек - 40%.

### 3. Эмотивный компонент (уровни):

- низкий - 0 человек - 0%;
- средний - 10 человек - 50%;
- высокий - 10 человек - 50%.

Средний показатель (Ср.).

$$\text{Ср.} = \frac{(a+2b+3c)}{100} \quad (a,b,c - \text{количество учеников, находящихся на низком,}$$

среднем, высоком уровнях).

Средний показатель когнитивного критерия - 2,15.

Средний показатель поведенческого критерия - 2,3.

Средний показатель эмотивного критерия - 2,5.

Проводила исследование:

студентка 4 курса

группы МУЗ 15.02

Абдуллина К.Р.

## **Исследование уровня развития интереса к слушанию академической музыки (констатирующий этап)**

Дата: 18 октября 2018 года.

Место: 10 «А» класс МАОУ СОШ №32 г. Екатеринбурга.

Присутствовало: 20 человек.

Методика: Л.В. Школяр «Музыка для домашней фонотеки».

Метод: анкетирование, музыкальное тестирование.

Цель исследования: определение уровня развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 10 «А» класса.

Задачи:

- определить исходный уровень развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 10 «А» класса;
- определить уровни сформированности когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 10 «А» класса.
- подвести итоги исследования методами математической статистики, результаты оформить в виде таблиц и диаграмм.

Обработка результатов.

Сущностные характеристики развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 10 «А» класса:

1. Когнитивный компонент (уровни):

- низкий – 0 человек - 0%;
- средний – 15 человек - 75%;
- высокий – 5 человек - 25%.

2. Поведенческий компонент (уровни):

- низкий - 0 человек - 0%;
- средний - 6 человек - 30%;
- высокий - 14 человек - 70%.

### 3. Эмотивный компонент (уровни):

- низкий - 0 человек - 0%;
- средний - 4 человека - 20%;
- высокий - 16 человек - 80%.

Средний показатель (Ср.).

$$\text{Ср.} = \frac{(a+2b+3c)}{100} \quad (a,b,c - \text{количество учеников, находящихся на низком,}$$

среднем, высоком уровнях).

Средний показатель когнитивного критерия - 2,25.

Средний показатель поведенческого критерия - 2,7.

Средний показатель эмотивного критерия - 2,8.

Проводила исследование:

студентка 4 курса

группы МУЗ 15.02

Абдуллина К.Р.

**«Карта интересов» А.Е. Голомшток. Тест на выявление  
общего уровня и направленности познавательных интересов.**

Любите ли Вы? Хотели бы Вы? Нравится ли Вам? Ответьте на вопросы теста, используя специальный лист-бланк. Если любишь, нравится, хотел бы заниматься тем, о чём сказано в вопросе, то на листе ответов в клеточке, обозначенной тем же номером, что и вопрос теста, требуется поставить знак «+» если не любишь, не нравится, то знак «-».

**Опросник.**

1. Вы любите урок математики?
2. Читать технические журналы?
3. Уроки географии, чтение книг по географии?
4. Знакомиться с жизнью выдающихся художников, с историей искусства?
5. Читать классиков русской и зарубежной литературы?
6. Знакомиться с жизнью выдающихся артистов, встречаться с ними, коллекционировать их фотографии?
7. Знакомиться с жизнью и творчеством выдающихся музыкантов, с вопросами теории музыки?
8. Знакомиться с жизнью животных и растений?
9. Читать спортивные газеты, журналы и книги о спорте?
10. Читать об открытиях в химии или о жизни и деятельности выдающихся химиков?
11. Читать книги об исторических событиях и исторических деятелях?
12. Вам нравится решать уравнения по математике?
13. Знакомиться с новейшими достижениями техники (читать статьи в журналах, смотреть телепередачи)?

14. Знакомиться с различными странами по книгам и телепередачам?
15. Быть членом редколлегии стенной газеты, заниматься её художественным оформлением?
16. Читать литературно-критические статьи?
17. Выступать на сцене перед зрителями?
18. Слушать оперную или симфоническую музыку?
19. Изучать биологию, ботанику, зоологию?
20. Посещать спортивные соревнования, слушать и смотреть спортивные передачи?
21. Производить опыты по химии, изучать химические явления в природе?
22. Обсуждать текущие политические события в стране и за рубежом?
23. Читать книги типа «Занимательная физика», «Математический досуг»?
24. Разбирать и ремонтировать различные механизмы (часы, утюг и т.д.).
25. Собирать книги по географии, атласы?
26. Посещать музеи, художественные выставки?
27. Писать сочинения по литературе?
28. Участвовать в смотрах художественной самодеятельности?
29. Играть на каком-нибудь музыкальном инструменте?
30. Наблюдать за ростом и развитием животных, растений, вести записи наблюдений?
31. Посещать спортивные соревнования?
32. Помогать учителю химии ставить опыты на уроках?
33. Изучать историю возникновения различных народов и государств?
34. Читать научно-популярную литературу об открытиях в математике, о жизни и деятельности выдающихся математиков?
35. Знакомиться с устройством электроаппаратуры, ремонтировать её?
36. Путешествовать?

37. Участвовать в выставках детского художественного творчества?
38. Работать с литературными источниками, вести дневник впечатлений о прочитанном?
39. Участвовать в театральном кружке?
40. Участвовать в музыкальных конкурсах?
41. Участвовать в биологических олимпиадах или готовить выставки растений или животных?
42. Заниматься в какой-либо спортивной секции?
43. Участвовать в химических олимпиадах, решать сложные задачи по химии?
44. Посещать исторические музеи, знакомиться с историческими местами?
45. Решать сложные задачи по математике.
46. Участвовать в выставках технического творчества.
47. Проводить топографическую съёмку местности?
48. Посещать художественные музеи, картинные галереи, выставки?
49. Сочинять стихи, писать рассказы?
50. Играть на сцене в спектаклях, сниматься в кино?
51. Слушать классическую музыку, смотреть по телевидению передачи о музыке и музыкантах?
52. Выращивать в саду, на огороде или дома растения, ухаживать за домашними животными?
53. Принимать активное участие в спортивных соревнованиях?
54. Посещать с экскурсиями химические предприятия?
55. Ходить в походы по историческим местам родного края?

**Ключ к тесту.**

1. Математическая область знаний.
2. Техническая область знаний.
3. Географическая область знаний.



4. Изобразительное искусство.
5. Художественное слово.
6. Сценическое искусство.
7. Музыкальное искусство.
8. Биологическая область знаний.
9. Спортивная область знаний.
10. Химическая область знаний.
11. Историческая область знаний.

**Лист-бланк ответов.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55

Предмет	Сумма баллов
1. Математическая область знаний.	
2. Техническая область знаний.	
3. Географическая область знаний.	
4. Изобразительное искусство.	
5. Художественное слово.	
6. Сценическое искусство.	
7. Музыкальное искусство.	
8. Биологическая область знаний.	
9. Спортивная область знаний.	
10. Химическая область знаний.	
11. Историческая область знаний.	

**Опросник «Учебная мотивация для учащихся 6 класса»,  
Г.А. Карпова.**

**Инструкция:** оцени, насколько значимы для тебя причины, по которым ты учишься в школе. Для этого напротив номера вопроса напиши нужный балл.

**«0» – нет**

**«1» – и да, и нет**

**«2» - да, в большинстве случаев**

**«3» - конечно, да.**

Опросник.

1. Мне нравится узнавать новое, расширять свои знания о мире.
2. Я испытываю интерес к конкретной науке, конкретному предмету.
3. На уроках я активно стремлюсь понять новый материал, найти рациональные способы решения, полностью включен в работу и не отвлекаюсь.
4. В школе меня больше привлекает общение с друзьями, а не учение.
5. Считаю, что успехи в учебе являются основой для уважения и признания в нашем классе.
6. Мне очень нравится, если на уроке организуют совместную работу с ребятами (в паре, команде).
7. Чтобы я хорошо учил предмет, мне должен нравиться учитель.
8. Если на уроке царит обстановка недоброжелательности, излишней строгости, у меня пропадает всякое желание учиться.
9. В школе весело, интереснее, чем дома.
10. Знания помогут мне развить ум, сообразительность, смекалку.

11. Хочу знать, как можно больше, чтобы стать интересным, культурным человеком.
12. Я много читаю, занимаюсь самообразованием (по истории, технике).
13. Раз я школьник, то обязан учиться.
14. Хорошо учиться, не пропускать уроки - моя гражданская обязанность.
15. Учёба в моем возрасте - самое главное дело.
16. Всё, что я делаю, я делаю хорошо.
17. Люблю испытывать чувство подъема, радости от преодоления трудностей, от решения сложной задачи.
18. Учусь хорошо, так как привык быть в числе лучших.
19. Для меня важно получить хорошую оценку.
20. Приходится учиться, чтобы избежать надоевших нравоучений и разносов со стороны родителей и учителей.
21. Я очень чувствителен к похвале учителя (родителей) за мои учебные успехи.

**Ключ к опроснику «Учебная мотивация».**

Сложите количество баллов по следующим номерам ответов:

1. познавательные мотивы - 1 2 3.
2. коммуникативные мотивы - 4 5 6.
3. эмоциональные мотивы - 7 8 9.
4. мотивы саморазвития - 10 11 12.
5. позиции школьника - 13 14 15.
6. мотивы достижения успеха - 16 17 18.
7. мотивы одобрения - 19 20 21

**Перевод баллов в проценты по системе:**

1 балл - 11%	4 балла - 44%	7 баллов - 77%
2 балла 22%	5 баллов - 55%	8 баллов - 88%
3 балла 33%	6 баллов - 66%	9 баллов - 100%

**Уровни развития мотивации:**

до 50% - **низкий**;

51-74% - **средний**;

75-100% - **высокий**.

Критерии, показатели и уровни развития интереса к академической музыке у подростков.

Критерии	Показатели	Качественная характеристика уровня	Количественная характеристика уровня (в баллах)	Название уровня
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обогащение и систематизация знаний об особенностях академической музыки;</li> <li>- аналитический подход к ее восприятию, в том числе понимание музыкально-лексических компонентов и желание познать внутреннее «устройство» музыки (специфику жанров, тембров, форм и т.д.);</li> <li>- актуализация накопленных теоретических знаний.</li> </ul>	Глубокие знания об академической музыке (наличие убеждений)	«5»	Высокий
		Неполные знания об академической музыке (наличие суждений)	«4»	Средний
		Отсутствие знаний об академической музыке, поверхностные знания.	«3»	Низкий
Эмотивный (ценностный)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- способность к ассоциативному восприятию академической музыки;</li> <li>- умение оценить образный строй и содержание произведения;</li> <li>- ценностное восприятие произведений академической музыки.</li> </ul>	Положительное отношение к ценностям академической музыки.	«5»	Высокий
		Нейтральное отношение к ценностям академической музыки.	«4»	Средний
		Индифферентное, негативное отношение к ценностям академической музыки.	«3»	Низкий
Поведенческий (регулятивный)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- саморегуляция интереса к академической музыке (проявление личной инициативы к её освоению и восприятию);</li> <li>- творческая музыкальная деятельность;</li> <li>- самостоятельная исследовательская активность</li> </ul>	Активное участие подростка в обсуждении прослушанного музыкального фрагмента	«5»	Высокий
		Относительно устойчивое участие подростка в обсуждении произведений академической музыки.	«4»	Средний
		Нежелание участвовать в устном обсуждении произведений академической музыки, а также в письменном анализе.	«3»	Низкий

**«Музыка для домашней фонотеки». Л.В. Школяр.**

1. Как Вы относитесь к академической музыке?

Варианты ответов: а) люблю; б) интересуюсь; в) нравится отдельные произведения; г) меня ничего не привлекает.

2. Для чего музыка нужна в жизни?

3. Какие музыкальные произведения Вы знаете, какие из них самые любимые?

4. Встречаетесь ли Вы с музыкой в школе кроме урока? Где?

5. Как часто вы обращаетесь к академической музыке?

Варианты ответов: а) очень часто; б) достаточно часто; в) редко; г) никогда.

6. Хотите ли Вы знать больше об академической музыке, научиться лучше понимать и исполнять её?

Варианты ответов: а) да; б) скорее да, чем нет; в) скорее нет, чем да; г) нет.

7. Есть ли в Вашей фонотеке произведения академической музыки?

Варианты ответов: а) много; б) около десяти; в) не более десяти; г) нет.

8. Что вы вкладываете в понятие «академическая музыка»?

9. Считаете ли Вы академическую музыку интересной и достойной Вашего внимания? (любой ответ пояснить)

10. Насколько, по Вашему мнению, актуальна академическая музыка в современном мире? (ответ можно выразить в процентном соотношении)

11. Какую академическую музыку вы предпочитаете - симфоническую, театральную, вокальную, хоровую, оперную? Чем она Вас привлекает?

12. На Ваш взгляд, в чем причина непопулярности академической музыки у большинства современников?

13. К какому типу слушателей Вы себя относите: а) люблю посещать концерты академической музыки, с удовольствием хожу в театр оперы и балета, интересуюсь музыкальными премьерами; б) на концерты академической музыки хожу редко, в музыкальном театре предпочитаю опере – оперетту, классическому балету - шоу «Танцы», премьерами интересуюсь слабо, хотя осознаю, что академическая музыка очень способствует формированию хорошего художественного вкуса; в) не люблю серьезной музыки, не хожу на филармонические концерты и оперные спектакли, премьерами не интересуюсь.

14. На ваш взгляд, возможно ли пробудить интерес к академической музыке у современной молодежи? Если да, то каким образом? Что для этого необходимо?

15. Насколько глубоки Ваши познания в области академической музыки: а) я хорошо представляю ее специфику и роль; б) слабо разбираюсь в ее сути; в) ничего о ней не знаю.

16. Как Вы относитесь к тому, что посещать театр оперы и балета стало престижно – это дань моде или истинный повышенный интерес к серьезной музыке?

17. Может ли повлиять частота культпоходов на развитие интереса к акад. музыке? С кем Вам комфортнее посещать такие концерты и почему?

18. Как Ваша семья (родители) относятся к академической музыке?

19. Есть ли у Вас любимый композитор-классик и любимое произведение из области акад. музыки? Что Вас в нём привлекает?

20. Как Вы оцениваете развивающий потенциал академической музыки? Есть ли у нее будущее, а в нём – будущие поколения молодых слушателей?

**Тест на выявление когнитивного критерия  
у учащихся 6, 7, 8, 10 классов.**

1. Из какой оперы В.А. Моцарта Ария Царицы ночи?

- а) «Норма»
- б) «Турандот»
- в) «Волшебная флейта»**
- г) «Русалка»

2. Как называется литературная основа оперного произведения?

- а) рассказ
- б) поэма
- в) либретто**
- г) пергамент

3. Руководитель оркестра:

- а) композитор
- б) импресарио
- в) капельмейстер
- г) дирижёр**

4. Музыкально-театральный жанр, в котором содержание воплощается при помощи музыкально-хореографических образов-

- а) опера
- б) балет**
- в) водевиль
- г) симфония

5. Кто из данных композиторов написал Времена года:

- а) Д. Верди
- б) А. Вивальди**
- в) П.И. Чайковский**
- г) М.П. Мусоргский



6. К какой группе музыкальных инструментов относится гобой:

- а) ударные
- б) струнно-щипковые
- в) клавишные
- г) деревянно-духовые**

7. Как называется в музыке совместное звучание нескольких человеческих голосов?

- а) хор**
- б) акапелла
- в) гармония
- г) оркестр

8. К какому течению относился Ф. Шопен?

- а) импрессионизм
- б) классицизм
- в) романтизм**
- г) авангард

9. Кто из русских композиторов написал оперу "Князь Игорь"?

- а) П.И. Чайковский
- б) М.И.Глинка
- в) А.П. Бородин**
- г) Н.А.Римский-Корсаков

10. Какой русский композитор произвел переворот во всемирной балетной музыке?

- а) Л.Н. Толстой
- б) П.И. Чайковский**
- в) М.И.Глинка
- г) С.В. Рахманинов

11. Как называется исполнение вокального произведения без инструментального сопровождения?

- а) акапелла**
- б) ария
- в) сопрано
- г) хор

12. Кто из композиторов написал оперу "Орфей и Эвридика"?

- а) К.В. Глюк**
- б) М.П. Мусоргский
- в) А.П. Чехов
- г) Ф. Лист

13. Наиболее высокий женский голос:

- а) сопрано**
- б) контральто
- в) тенор
- г) альт

14. Какой музыкальный инструмент не относится к группе струнно-смычковых:

- а) контрабас
- б) альт
- в) домра**
- г) виолончель

15. Кто из композиторов относился к течению «импрессионизм»?

- а) С.С. Прокофьев
- б) К. Дебюсси**
- в) К. Моне
- г) К.М. Вебер

16. Кто из русских композиторов написал две сюиты «Время вперёд», отрывок из которой звучит в начале телепередачи «Программа время»?

- а) Г.В. Свиридов**
- б) В.А. Моцарт
- в) С.С. Прокофьев
- г) Д.Д. Шостакович

17. Из какого музыкального произведения «Свадебный марш» Ф. Мендельсона? -

- а) Венгерская рапсодия
- б) Симфония № 3
- в) Увертюра «Сон в летнюю ночь»**
- г) Опера «Алеко»

18. Инструментальная оркестровая пьеса, исполняемая перед началом какого-либо представления, - это

- а) либретто
- б) интродукция
- в) увертюра**
- г) скерцо

19. Кому принадлежит пьеса для оркестра «Болеро»?

- а) Ф.Й. Гайдн
- б) И.С. Бах
- в) М. Равель**
- г) Р. Шуман

20. Кто из композиторов написал романс «Жаворонок»?

- а) С.В. Рахманинов
- б) В.А. Жуковский
- в) В.А. Моцарт
- г) М.И. Глинка**

Педагогическая модель развития интереса к слушанию академической музыки у подростков на базе МАОУ СОШ №32 г. Екатеринбург.				
Методические подходы				
Культурно-исторический	Деятельностно-практический	Личностно-ориентированный	Аксиологический	
Методы развития интереса к слушанию академической музыки у подростков				
Традиционные методы музыкального образования		Современные методы		
Метод эмоциональной драматургии; метод контрастных сопоставлений; метод сопереживания; метод интонационно-стилевого постижения музыки; метод размышления о музыке; метод моделирования художественного образа; метод создания композиций; метод моделирования художественно-творческого процесса и др.		«Микс-метод»; «Ремикс-метод»; «СС-метод».		
Формы организации учебно-воспитательного процесса				
Учебная деятельность	Внеучебная деятельность	Учебно-исследовательская, (проектная деятельность)		
Дисциплины: «Музыка»	«Викторина-угадайка»; совместные культурходы в музыкальный театр, филармонию; собственное музицирование; общение с приглашенными музыкантами – исполнителями; познавательные экскурсии; «Музыкальный батл» и др.	Проекты, рефераты, доклады, эссе.		
Критерии развития интереса к слушанию академической музыки				
Когнитивный	Эмотивный	Поведенческий		

## **Исследование уровня развития интереса к слушанию академической музыки (контрольный этап)**

Дата: 15 марта 2019 года.

Место: 6 «Б» класс МАОУ СОШ №32 г. Екатеринбурга.

Присутствовало: 10 человек.

Методика: А.Е. Голомшток «Карта интересов», Л.В. Школяр «Музыка для домашней фонотеки», Г.А. Карпова «Учебная мотивация».

Метод: анкетирование, музыкальное тестирование.

Цель исследования: выявить уровень развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 6 «Б» класса, по результатам реализации педагогической модели, включения в организацию учебно-воспитательного процесса новых форм и методов педагогической деятельности.

Задачи:

- определить реальный уровень сформированности когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 6 «Б» класса;
- провести сравнительный анализ развития интереса к слушанию академической музыки. Сравнить результаты констатирующего этапа с контрольным;
- используя методы математической статистики, выявить средние показатели когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 6 «Б» класса.

Обработка результатов.

Сущностные характеристики развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 6 «Б» класса:

1. Когнитивный компонент (уровни):

- низкий – 6 человек - 60%;
- средний – 4 человека - 40%;
- высокий – 0 человек - 0%.

2. Поведенческий компонент (уровни):

- низкий - 4 человека - 40%;
- средний - 3 человека - 30%;
- высокий - 3 человека - 30%.

3. Эмотивный компонент (уровни):

- низкий - 2 человека - 20%;
- средний - 4 человек - 40%;
- высокий - 4 человек - 40%.

Средний показатель (Ср.).

$$\text{Ср.} = \frac{(a+2b+3c)}{100} \quad (a,b,c - \text{количество учеников, находящихся на низком,}$$

среднем, высоком уровнях).

Средний показатель когнитивного критерия - 1,4.

Средний показатель поведенческого критерия - 1,6.

Средний показатель эмотивного критерия - 2,2.

Проводила исследование:

студентка 4 курса  
группы МУЗ 15.02  
Абдуллина К.Р.

## **Исследование уровня развития интереса к слушанию академической музыки (контрольный этап)**

Дата: 18 марта 2019 года.

Место: 7 «Б» класс МАОУ СОШ №32 г. Екатеринбурга.

Присутствовало: 10 человек.

Методика: Л.В. Школяр «Музыка для домашней фонотеки».

Метод: анкетирование, музыкальное тестирование.

Цель исследования: выявить уровень развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 7 «Б» класса, по результатам реализации педагогической модели, включения в организацию учебно-воспитательного процесса новых форм и методов педагогической деятельности.

Задачи:

- определить реальный уровень сформированности когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 7 «Б» класса;
- провести сравнительный анализ развития интереса к слушанию академической музыки. Сравнить результаты констатирующего этапа с контрольным;
- используя методы математической статистики, выявить средние показатели когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 7 «Б» класса.

Обработка результатов.

Сущностные характеристики развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 7 «Б» класса:

1. Когнитивный компонент (уровни):

- низкий – 3 человека - 30%;
- средний – 6 человек - 60%;
- высокий – 1 человек - 10%.

2. Поведенческий компонент (уровни):

- низкий - 2 человека - 20%;
- средний - 5 человек - 50%;
- высокий - 3 человека - 30%.

3. Эмотивный компонент (уровни):

- низкий - 0 человек - 0%;
- средний - 7 человек - 70%;
- высокий - 3 человека - 30%.

Средний показатель (Ср.).

$$\text{Ср.} = \frac{(a+2b+3c)}{100} \quad (a,b,c - \text{количество учеников, находящихся на низком,}$$

среднем, высоком уровнях).

Средний показатель когнитивного критерия - 1,8.

Средний показатель поведенческого критерия – 2,1.

Средний показатель эмотивного критерия - 2,3.

Проводила исследование:

студентка 4 курса  
группы МУЗ 15.02  
Абдуллина К.Р.



## **Исследование уровня развития интереса к слушанию академической музыки (контрольный этап)**

Дата: 20 марта 2019 года.

Место: 8 «В» класс МАОУ СОШ №32 г. Екатеринбурга.

Присутствовало: 20 человек.

Методика: Л.В. Школяр «Музыка для домашней фонотеки».

Метод: анкетирование, музыкальное тестирование, наблюдение.

Цель исследования: выявить уровень развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 8 «В» класса, по результатам реализации педагогической модели, включения в организацию учебно-воспитательного процесса новых форм и методов педагогической деятельности.

Задачи:

- определить реальный уровень сформированности когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 8 «В» класса;
- провести сравнительный анализ развития интереса к слушанию академической музыки. Сравнить результаты констатирующего этапа с контрольным;
- используя методы математической статистики, выявить средние показатели когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 8 «В» класса.

Обработка результатов.

Сущностные характеристики развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 8 «В» класса:

1. Когнитивный компонент (уровни):

- низкий – 0 человек - 0%;
- средний – 15 человек - 75%;
- высокий – 5 человек - 25%.

2. Поведенческий компонент (уровни):

- низкий - 2 человека - 10%;
- средний - 7 человек - 35%;
- высокий - 11 человек - 55%.

3. Эмотивный компонент (уровни):

- низкий - 0 человек - 0%;
- средний - 7 человек - 35%;
- высокий - 13 человек - 65%.

Средний показатель (Ср.).

$$\text{Ср.} = \frac{(a+2b+3c)}{100} \quad (a,b,c - \text{количество учеников, находящихся на низком,}$$

среднем, высоком уровнях).

Средний показатель когнитивного критерия - 2,25.

Средний показатель поведенческого критерия – 2,45.

Средний показатель эмотивного критерия - 2,65.

Проводила исследование:

студентка 4 курса

группы МУЗ 15.02

Абдуллина К.Р.

## **Исследование уровня развития интереса к слушанию академической музыки (контрольный этап)**

Дата: 11 марта 2019 года.

Место: 10 «А» класс МАОУ СОШ №32 г. Екатеринбурга.

Присутствовало: 20 человек.

Методика: Л.В. Школяр «Музыка для домашней фонотеки».

Метод: анкетирование, музыкальное тестирование, наблюдение.

Цель исследования: выявить уровень развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 10 «А» класса, по результатам реализации педагогической модели, включения в организацию учебно-воспитательного процесса новых форм и методов педагогической деятельности.

Задачи:

- определить реальный уровень сформированности когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 10 «А» класса;
- провести сравнительный анализ развития интереса к слушанию академической музыки. Сравнить результаты констатирующего этапа с контрольным;
- используя методы математической статистики, выявить средние показатели когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 10 «А» класса.

Обработка результатов.

Сущностные характеристики развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся 10 «А» класса:

1. Когнитивный компонент (уровни):

- низкий – 0 человек - 0%;
- средний – 11 человек - 55%;
- высокий – 9 человек - 45%.

2. Поведенческий компонент (уровни):

- низкий - 0 человек - 0%;
- средний - 5 человек - 25%;
- высокий - 15 человек - 75%.

3. Эмотивный компонент (уровни):

- низкий - 0 человек - 0%;
- средний - 5 человек - 25%;
- высокий - 15 человек - 30%.

Средний показатель (Ср.).

$$\text{Ср.} = \frac{(a+2b+3c)}{100} \quad (a,b,c - \text{количество учеников, находящихся на низком,}$$

среднем, высоком уровнях).

Средний показатель когнитивного критерия - 2,45.

Средний показатель поведенческого критерия – 2,75.

Средний показатель эмотивного критерия - 2,75.

Проводила исследование:

студентка 4 курса  
группы МУЗ 15.02  
Абдуллина К.Р.

**Уровень развития интереса к слушанию академической музыки у учащихся МАОУ СОШ №32 г. Екатеринбурга.**

Критерии развития интереса, их уровни	Динамика изменений в ходе опытно-поисковой работы				
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Изменение уровня
	Кол-во чел-к	В %	Кол-во чел-к	В %	«+» - повышение уровня «-» - понижение ур.(В %)
<b>Когнитивный компонент</b>					
<b>Высокий уровень:</b>					
6 класс	0	0	0	0	0
7 класс	0	0	1	10	+10
8 класс	3	15	11	55	+40
10 класс	5	25	9	45	+20
<b>Средний уровень:</b>					
6 класс	1	10	4	40	+30
7 класс	4	40	6	60	+20
8 класс	17	85	15	15	-10
10 класс	15	75	11	11	-20
<b>Низкий уровень:</b>					
6 класс	9	90	6	60	-30
7 класс	6	60	3	30	-30
8 класс	0	0	0	0	0
10 класс	0	0	0	0	0
<b>Эмотивный компонент</b>					
<b>Высокий уровень:</b>					
6 класс	2	20	4	4	+20
7 класс	2	20	3	3	+10
8 класс	10	50	13	13	+15
10 класс	16	80	15	15	-5
<b>Средний уровень:</b>					
6 класс	3	30	4	40	+10
7 класс	8	80	7	70	-10
8 класс	10	50	7	35	-15
10 класс	4	20	5	25	+5
<b>Низкий уровень:</b>					
6 класс	5	50	2	20	-30
7 класс	0	0	0	0	0

8 класс	0	0	0	0	0
10 класс	0	0	0	0	0
Поведенческий компонент					
Высокий уровень:					
6 класс	2	20	3	30	+10
7 класс	2	20	3	30	+10
8 класс	8	40	11	55	+15
10 класс	14	70	15	75	+5
Средний уровень:					
6 класс	2	20	3	30	+10
7 класс	6	60	5	50	-10
8 класс	10	50	7	35	-15
10 класс	6	30	5	25	-5
Низкий уровень:					
6 класс	6	60	4	40	-20
7 класс	2	20	2	20	0
8 класс	2	10	2	10	0
10 класс	0	0	0	0	0